ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/354876339

Filosofia, Dialogo e Educacao: Nove Filosofos Europeus Modernos

Book · September 2020

CITATION
1

READS
18

2 authors:

W. John Morgan
Cardiff University; University of Nottingham.
171 PUBLICATIONS **927** CITATIONS
SEE PROFILE

Alex Guilherme
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
95 PUBLICATIONS **402** CITATIONS
SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Leverhulme Emeritus Fellowship: UNESCO and the Cultural Cold War View project

Rural sustainability in the new era of China's urbanisation and agrciultural modernisation View project

All content following this page was uploaded by Alex Guilherme on 28 September 2021.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Alexandre Guilherme
W. John Morgan

FILOSOFIA, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO:
nove filósofos europeus modernos

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília

FILOSOFIA, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO:
nove filósofos europeus modernos

Alexandre Guilherme
W. John Morgan

FILOSOFIA, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO: nove filósofos europeus modernos

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

Brasília, DF
2020

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial
Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo
Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Tradução – *Cibele Cheron e Ivo Lopes Yonamine*
Revisão: *Renato Thiel*
Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

F488

FILOSOFIA, diálogo e educação: nove filósofos europeus modernos / Alexandre Guilherme; W. John Morgan -- Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.
276 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-44-2

1. Filosofia 2. Educação 3. Diálogo 4. Metodologia de Ensino-Aprendizagem 5. Martin Buber 6. Mikhail Bakhtin 7. Lev S. Vygotsky 8. Hannah Arendt 9. Emmanuel Levinas 10. Maurice Merleau-Ponty 11. Simone Weil 12. Michael Oakeshott 13. Jürgen Habermas I. Guilherme, Alexandre II. Morgan, W. John III. Título

CDU: 37:82-83

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade
Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 7

CAPÍTULO I

Martin Buber (1878-1965) –
o Diálogo como a inclusão do outro 15

CAPÍTULO II

Mikhail Bakhtin (1895-1975) –
o Diálogo como imaginação 43

CAPÍTULO III

Lev S. Vygotsky (1896-1934) –
o Diálogo como mediação e como discurso interno 65

CAPÍTULO IV

Hannah Arendt (1906-1975) –
o Diálogo como um espaço público 89

CAPÍTULO V

Emmanuel Levinas (1906-1995) –
o Diálogo como uma exigência ética do outro 115

CAPÍTULO VI

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) – o Diálogo como estar presente para o outro 139

CAPÍTULO VII

Simone Weil (1909-1943) – o Diálogo como instrumento de poder 167

CAPÍTULO VIII

Michael Oakeshott (1901-1990) – o Diálogo como conversa 195

CAPÍTULO IX

Jürgen Habermas (1929-presente) – o Diálogo como racionalidade comunicativa 215

CONCLUSÃO 235

REFERÊNCIAS 241

INTRODUÇÃO

Dulcíssimo Salvador, se minha alma
Ao menos valesse a posse,
Rapidamente eu deveria então controlar
Qualquer oscilação do pensamento.
Mas quando todo o meu cuidado e todas as minhas dores
Não podem nomear as conquistas
Para o teu desgraçado tão cheio de máculas;
Quais alegrias ou esperanças sobram?[1]
(George Herbert, "Dialogue", *The Temple*[2])

Como indica nossa epígrafe, extraída do diálogo poético e espiritual de George Herbert com Cristo, o conceito de *diálogo* tem uma longa tradição nos escritos teológicos e religiosos, bem como na filosofia e na educação. Como gênero, o diálogo remonta a Platão (427-347 a.C.), que escreveu a maior parte da sua obra como diálogos, estabelecendo uma metodologia original para a filosofia no Ocidente pelos séculos vindouros. Platão escreveu cerca de quarenta e dois desses diálogos, a maior parte referindo-se a Sócrates (469-399 a.C.), que fora seu professor e não deixara nada escrito por si próprio. Sócrates é mostrado em Athenas, estimulando os demais e desafiando seus pontos de vista, em assuntos que iam desde a metafísica e da epistemologia até a ética. O desafio de Sócrates é posto por meio de perguntas e respostas, uma metodologia que, inicialmente, defende certa perspectiva e, em seguida, altera a abordagem do mesmo assunto para o ponto de vista oposto. Esse é um método filosófico e

1 Nota da tradutora (NT): traduzido do original "Sweetest Saviour, if my soul / Were but worth the having, / Quickly should I then control / Any thought of waving. / But when all my care and pains / Cannot give the name of gains / To thy wretch so full of stains; / What delight or hope remains?".

2 George Hebert foi um sacerdote anglicano-cristão e um poeta metafísico. A poética de Herbert, em especial o poema "Amor" ("Love"), também encontrado em *The Temple* (1908), teve influência sobre a guinada de Simone Weil ao cristianismo (vide Capítulo 7).

pedagógico utilizado por Platão, a fim de demonstrar os potenciais e as vulnerabilidades de se defender posições argumentativas.

Platão utiliza o gênero do diálogo para lidar, por exemplo, com temas como o prazer e o falso prazer, no *Filebo*, o conhecimento, no *Teeteto*, e a retórica, no *Fedro*. O Fedro é de interesse específico, já que nele se examina diretamente o conceito de diálogo. Womack (2011, p. 11) nota que *Fedro*, cuja escrita é creditada entre 375 e 365 a.C., "surge de uma cultura pederástica própria de seu tempo e lugar, quando era convencional que homens maduros adotassem garotos adolescentes como protegidos intelectuais e amantes sexuais"; Fedro, interlocutor de Sócrates, faz um discurso no qual "argumenta que é melhor aconselhar um garoto a conceder seus favores a um homem que não o ama do que a um que o ama. Fedro acha que esse discurso é muito inteligente, mas Sócrates discorda e argumenta, improvisando um discurso ainda mais inteligente, com o mesmo resultado. Então, repentinamente arrependido de seu jogo de depreciar o amor, constrói um discurso ainda melhor, glorificando o sentimento"[3]. Esses sentimentos fornecem a base para a discussão da *retórica*, em que Sócrates "argumenta que a escrita é um uso trivial e descuidado das palavras e que o único meio de comunicação sério é a conversa". Deste modo, o diálogo de Fedro conclui-se com uma reflexão implícita positiva do *diálogo* como um modo filosófico e educacional de investigação.

No coração da pedagogia de Platão está um entendimento *construtivista* sobre o aprendizado. O *Mênon* de Platão talvez seja o melhor exemplo disso (NOLA; IRZIK, 2005, p. 105, apud BIESTA, 2013, p. 452). Nesse diálogo, Platão discute a epistemologia e o paradoxo de ensinar e de aprender. As indagações centrais são: como se pode investigar o que não se conhece? E como se reconhece o que se procura, quando não se conhece? (BIESTA, 2013, nota de rodapé 4). Sócrates argumenta que o aprendizado é uma forma de "rememorar" e que o ensino é um modo de trazer à tona o que já está na mente[4].

Portanto, o método pedagógico de perguntas e respostas tem por objetivo ajudar no "rememorar" e é o que introduz o elemento "construtivista" no diálogo platônico. O *Mênon* não é o único texto em que Platão o emprega, já que em outro diálogo menos conhecido, o *Teeteto*, o método é elaborado e defendido

3 NT: do original "comes out of a pederastic culture of its time and place, when it was conventional for mature men to adopt adolescent boys as both intellectual protégés and physical lovers [...] argues that a boy is better advised to grant his favours to a man who does not love him than to one who does. Phaedrus thinks this speech very clever, but Socrates disagrees and makes his point by improvising a cleverer one to the same effect. Then, suddenly ashamed of this game of denigrating love, he makes an even better speech in its praise".

4 Compare isso ao conceito de *conhecimento tácito* ou de *dimensão tácita* desenvolvido por Michael Polyani (2002), referidos em outros momentos (vide Capítulo 8).

com eloquência. Nesse diálogo, Platão compara o professor à "parteira", ensinando a trazer à tona o que já estava ali, na mente, e aprendendo a "estar em trabalho de parto" (STRHAN, 2012, p. 22). Certamente o construtivismo moderno é mais complexo do que aquele advogado por Platão. Ele não argumenta que o aprendizado é uma forma de "rememorar", mas, em vez disso, enfatiza a importância de ambientes ricos e das atividades dos aprendizes, ao mesmo tempo em que continua a alocar os professores no papel de facilitadores (ou de "parteiras")[5].

A influência de Platão e de seu estilo dialógico continuou na Roma Antiga, durante o Renascimento europeu, entre os séculos XIV e XVII e, ainda, durante o Iluminismo do século XVIII. Cícero (107-43 a.C.) escreveu seu tratado *De Oratore* (55 a.C.) como um diálogo sobre a retórica, ambientado em uma casa de campo de um político romano (WOMACK, 2011, p. 14; CÍCERO, 1942). Outro exemplo é *The Book of Courtier* (1528, 1967), de Baldassare Castiglione (1478-1529). Foi um livro influente do Renascimento, traduzido para diversas línguas e reimpresso regularmente ao longo dos dois séculos seguintes. Representa uma conversa em Urbino, Itália, em 1507, sobre variados aspectos éticos, políticos e sociais do cortesão, o courtier (BURKE, 1995; WOMACK, 2011, p. 18).

Durante o Iluminismo, filósofos como o Bispo George Berkeley (1685-1733) e David Hume (1711-1776) novamente fizeram uso do diálogo. Berkeley escreveu *Três diálogos entre Hylas e Phylonous* (1713, 2015), em que Phylonous (derivado do grego "amor da mente") fala por Berkeley, e Hylas (derivado do grego "matéria") fala pelos oponentes de Berkeley, especialmente John Locke. Os *Diálogos sobre a religião natural* (1779, 1976) de Hume foram escritos na década de 1750, mas publicados postumamente, em 1779. Representam uma conversa entre Cleanthes, que defende a religião natural, Demea, de filiação cristã, e Filo, um filósofo que desafia o argumento de Cleanthes. O diálogo é encerrado com a vitória de Cleanthes, mas os argumentos de Demea e de Filo lançam dúvidas sobre a posição de Cleanthes, minando a coexistência pacífica entre a religião natural e a organizada (WOMACK, 2011, p. 26-27).

5 A crítica de Freire a professores como agentes de reprodução da ordem social está diretamente relacionada à ideia deles como meros facilitadores. Freire e Shor (1987: p. 8) notam que: "o que normalmente acontece é que dicotomizamos esses dois momentos; separamos os dois. O conhecimento é produzido em lugar distante dos alunos, de quem se exige apenas a memorização do que o professor diz. Por consequência, reduzimos o ato de *conhecer* o conhecimento existente a uma merda *transferência* do conhecimento existente. E o professor se torna apenas um especialista em transferir conhecimento". Isso permite o controle tanto dos professores quanto do currículo, fazendo daqueles meros técnicos que entregam habilidades e conhecimentos prescritos (GIROUX, 2004, p. 40; APPLE, 1993, p. 54; YAAKOBY, 2002, p. 15). A obra recente de Biesta também deve ser considerada (BIESTA, 2013).

É importante notar que, por conta da preferência do Iluminismo pela ciência – seja baseada no racionalismo ou no empirismo –, passou-se a esperar que a filosofia procedesse metodicamente, à maneira de uma demonstração matemática, e não à maneira indireta e aparentemente improvisada dos diálogos (HUME, 1976, p. 143; WOMACK, 2011, p. 24). Não proceder dessa forma equivaleria a confiar em mera especulação. Conforme Hume (1748, 2014, p. 176),

> Se pegarmos em nossas mãos qualquer volume, da divindade ou da metafísica acadêmica, por exemplo, perguntemos: 'esse volume contém algum raciocínio a respeito da quantidade ou do número?'. Não. Esse volume contém algum raciocínio experimental a respeito do fato e da existência? Não. Atire-o às chamas, então, já que ele não pode conter nada além de sofisma e de ilusão[6].

Isso dito, é arguível que alguns filósofos, tais como Hume e Berkeley, escolheram o gênero do diálogo para examinar pontos de vista filosóficos, porque "ele [o diálogo] demonstra a atividade mental que é exigida, a paciência, a astúcia, a cortesia e a ousadia de uma conversa verdadeiramente filosófica"; isso equivale a dizer que "o diálogo platônico é *exemplar*, não dizendo tanto que 'Esta é a verdade', mas 'Este é o tipo de verdade de que você precisa a fim de chegar à verdade'" (WOMACK, 2011, p. 13)[7]. Isso equivale a dizer que o gênero do diálogo é um exemplo primordial da investigação filosófica, em muitos casos, dialógico por natureza, em vez de dialógico no sentido de ser uma *relação autêntica* entre os indivíduos. Biesta (2003, p. 66) nota que Sócrates é

> um professor para quem questionar é somente uma técnica pedagógica para conduzir o aluno à resposta correta. Sócrates [...] não está realmente interessado em que seus pares têm a dizer; ele somente precisa que as respostas deles vão, passo a passo, em direção às próprias conclusões inevitáveis dele [Sócrates], já que o questionamento de Sócrates é [...] um processo dialético[8].

6 NT: do original "If we take in our hand any volume; of divinity or school metaphysics, for instance; let us ask, does it contain any abstract reasoning concerning quantity or number? No. Does it contain any experimental reasoning concerning matter of fact and existence? No. Commit it then to the flames: for it can contain nothing but sophistry and illusion".

7 NT: do original "it shows the mental activity that is required, the patience, cunning, friendliness and daring of truly philosophic conversation [...] Platonic dialogue is exemplary, saying not so much 'This is the truth' as 'This is the kind of thing you need to do in order to arrive at the truth'".

8 NT: do original "a teacher for whom questioning is only a pedagogical technique to bring the student to the right response. Socrates … is not really interested in what his partners have to say; he only needs their answers to go, step by step, towards his own inevitable conclusions for Socrates questioning is … a dialectical process".

Neste livro, não estamos preocupados primordialmente com o diálogo como gênero literário; estamos interessados, antes disso, na compreensão de alguns filósofos modernos sobre *o que é o diálogo?* e sobre *quais são as implicações desse entendimento do diálogo para a educação?*. Isso é importante por duas razões. Primeiramente, o *diálogo* é normalmente compreendido como uma conversa, como um intercâmbio que envolve a pergunta e a resposta entre dois ou mais indivíduos. Em segundo lugar, o *diálogo* tem sido o centro de muitos projetos e pesquisas na filosofia moderna da educação. Contudo, esses projetos e pesquisas frequentemente se concentram em tão somente estabelecer se o intercâmbio comunicativo está ocorrendo. Contudo, esses são modos simplistas e reducionistas de compreender o diálogo, os quais não consideram as relações envolvidas (por exemplo: poder, simetria, assimetria).

Nessa senda, em sua importante obra *Dialogue in Teaching*, Nicholas Burbules (1993, p. 8-9) muito bem descreve o diálogo como uma prática em sala de aula, ao dizer que

> [o d]iálogo representa um intercâmbio contínuo, desenvolvedor e comunicativo, no qual obtemos uma apreensão mais completa do mundo, de nós mesmos, e dos outros. Em alguns casos, o diálogo pode ter um objetivo deliberado, tal qual responder a uma pergunta específica ou comunicar uma descoberta já formulada. Em outros casos, no entanto, nenhum dos participantes sabe exatamente para onde o diálogo ruma; ou mesmo se ele será bem-sucedido; se alguém adota uma visão orientada ao processo do diálogo, bem como de seus benefícios, essa incerteza pode ser vista como educacionalmente válida[9].

O autor descreve a fluidez envolvida no diálogo, que, por vezes, tem um objetivo final e, por outras, é mais como um processo infinito. Burbules (2005, p. 202) nota, em seu ensaio *Dialogue and Critical Pedagogy*, que: "o diálogo nunca é simplesmente [...] uma operação *sobre* uma divisão entre duas pessoas ou grupos; ele também compreende tensões e contradições internas"[10]. Existe uma gama de complexidades, dinâmicas e efeitos resultantes causados pelo diálogo

9 NT: do original "[d]ialogue represents a continuous, developmental communicative interchange which we stand to gain a fuller apprehension of the world, ourselves, and one another. In some cases, a dialogue might have an intended goal, such as answering a specific question or communicating an already-formulated insight. In other cases, however, none of the participants know exactly where the dialogue is headed, or whether it will be successful; if one takes a process-oriented view of dialogue and its benefits, this uncertainty can be seen as educationally worthwhile".

10 NT: do original "[d]ialogue is never simply … operating across a divide between two persons or groups; it comprises internal tensions and contradictions as well".

que a simples percepção de um processo de perguntas e respostas não captura com êxito.

De modo semelhante, Gur-Ze'ev, Masschelein e Blake (2001, p. 95) apontam que o diálogo se tornou um conceito pedagógico de moda e criticam as tentativas de institucionalizá-lo como um modo de engendrar "habilidades críticas". Os autores notam:

> Por outro lado, as concepções liberais e iluministas da reflexão representam a ele [o diálogo] como um processo dinâmico que pode ser institucionalizado. Consideramos de fato existir tal atividade que confirme, antecipe e desenvolva o domínio do atualmente autoevidente, mas queremos chamar a isso "reflexividade", em contraste a "reflexão", o processo discutido acima, que requer julgamento e a transcendência do supostamente autoevidente. Dentro de um processo diálogo, pode haver lugar para uma reflexão genuína, desde que o diálogo permaneça não institucionalizado. Mas, em última análise, o diálogo que permaneça aberto à "reflexão adequada" nunca pode ser pré-exigido como "eficiente", "proveitoso", "correto" ou popular. Portanto, devemos reservar o termo diálogo, por definição, a uma forma não institucionalizada de interação[11].

Isso equivale a dizer que, quando educadores e pesquisadores da educação (bem como formuladores de políticas) tentam institucionalizar o *diálogo*, eles fracassam em entender as complexidades envolvidas, tais como as relações de poder, a história e a cultura com seus valores normativos, e a necessidade de um espaço comum. Portanto, o diálogo não é simples de obter; pelo contrário, depende da disposição e da situação e é frequentemente difícil de iniciá-lo, ainda mais de sustentá-lo.

Argumentamos que os diferentes entendimentos do diálogo podem ser distinguidos por trás da descrição de Burbule, bem como do retrato de Gur-Ze'ev, Mascchelein e Blake sobre as tentativas de institucionalizá-lo. Desse modo, o Capítulo 1 discute o conceito de diálogo de Martin Buber, como uma relação simétrica, inclusiva do outro; o Capítulo 2 analisa a compreensão de

11 NT: do original "[b]y contrast, liberal and Enlightenment conceptions of reflection represent it as a dynamic process which can be institutionalised. We think there is indeed such activity that confirms, advances and develops the realm of the currently self-evident, but we want to call it 'reflectivity', to contrast it with 'reflection', the process discussed above which requires judgement and the transcendence of the supposedly self-evident. Within a dialogic process, there can be a place for genuine reflection, provided dialogue remains uninstitutionalised. But ultimately dialogue which remains open to 'reflection proper' can never be pre-required to be 'efficient', 'profitable', 'right' or popular. So we shall reserve the term 'dialogue' by definition for an uninstitutionalised form of interaction".

Mikhail Bakhtin sobre a imaginação dialógica e o diálogo surgindo em contextos sociais e culturais; o Capítulo 3 parte disso, comentando sobre o diálogo psicológico de Lev Vygotsky, como uma ferramenta histórica e cultural, bem como uma forma de mediação entre o indivíduo e os Outros; o Capítulo 4 examina a compreensão política de Hannah Arendt sobre o diálogo como necessitando de um espaço público; o Capítulo 5 volta-se à noção ética do diálogo, por parte de Emmanuel Levinas, como uma relação assimétrica, bem como uma satisfação às exigências do Outro; o Capítulo 6 avalia a compreensão existencialista e fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty sobre o diálogo como presente no Outro; o Capítulo 8 examina o diálogo político de Michael Oakeshott, como uma conversa que engendra os valores sociais; e, por fim, o Capítulo 9 avalia o diálogo de Jürgen Habermas, como uma racionalidade comunicativa.

CAPÍTULO I

Martin Buber (1878-1965) – o Diálogo como a inclusão do outro

> Não importa se de modo falado ou em silêncio ... cada participante realmente tem em mente o outro ou os outros em seu presente e em seu ser particular e a eles se volta com a intenção de estabelecer uma relação recíproca entre ele mesmo e eles[12] (MARTIN BUBER, "Diálogo", *Between Man and Man*).

Introdução

Como nossa epígrafe indica, Martin Buber (1878-1965), o filósofo judeu muito bem conhecido, estava preocupado com o problema do diálogo verdadeiro, definido como uma "relação mútua vital". Buber é considerado como um dos grandes pensadores da educação do século XX, exercendo uma influência tanto filosófica quanto prática. Teve uma vida conturbada, vivendo sob o nazismo na Alemanha e, depois de sua emigração para a Palestina, em meio às guerras que estabeleceram o Estado de Israel. Tais experiências poderiam ter levado Buber a uma vida de desconfiança em relação aos outros e a uma filosofia baseada na beligerância, no confronto com o diferente, que poderia estar na oposição. Entretanto, talvez por conta de sua experiência, Buber passou sua vida buscando o diálogo com os outros e escrevendo sobre a importância desse diálogo para as relações humanas e para a resolução de conflitos. Buber era muito comprometido com a conciliação entre judeus e alemães após a Segunda

12 NT: do original "No matter whether spoken or silent ... each participant really has in mind the other or others in their present and particular being and turns to them with the intention of establishing a living mutual relation between himself and them".

Guerra Mundial, e entre israelenses e palestinos. Foi indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 1961.

A vida e a carreira de Martin Buber

Martin Buber nasceu em Viena, em 8 de fevereiro de 1878, em uma família judia ortodoxa, e passou parte de sua juventude precoce com seu avô, um estudioso proeminente da *Midrash* (o *diálogo* rabínico com a Torá, o Antigo Testamento), em Lviv (atual Ucrânia). Não escreveu uma autobiografia, mas os fatos de sua vida pessoal são bem conhecidos, e seu arquivo está locado na Jewish and Nacional Library na Universidade Hebraica de Jerusalém.

Enquanto criança, Buber foi educado domiciliarmente em hebraico, em latim e em francês, mas foi posteriormente enviado ao Ginásio Franz Josef em Lemberg, de língua polonesa. A maior parte dos estudantes era polonesa, mas uma minoria de judeus também frequentava o ginásio. Vermes (1998, p. 3) nota:

> *Como um grupo* [...] *eles raramente vieram a se conhecer* [...] [mas não havia] demonstrações de intolerância em relação aos [...] judeus [...] por parte da equipe docente ou [...] de alunos. O único aspecto de sua vida escolar que [Buber] odiava era a reunião matutina, às oito horas; quando o sinal tocava, um professor tomava seu lugar sob o imenso crucifixo na parede e, após fazer o sinal da cruz, todos começavam as orações matinais juntos. Até que pudessem sentar-se novamente [...] as crianças judias permaneciam ali, "com os olhos baixos" (grifo nosso)[13].

Essas experiências precoces vieram a exercer uma influência direta na filosofia de Buber, com sua ênfase no diálogo e na comunidade. Em 1896, matriculou-se na Faculdade de Filosofia da Universidade de Viena, frequentando aulas de uma ampla gama de assuntos, como alemão, história da arte e economia (VERMES, 1998, p. 4). Em 1904, concluiu seu doutorado na mesma universidade, com a tese sobre o "Misticismo cristão durante o Renascimento e a Reforma".

Buber foi membro do nascente movimento sionista; e, em 1901, Theodor Herzl, o mais proeminente líder do sionismo, nomeou-o como editor do *Die*

13 NT: do original "[a]s a group […] they hardly got to know each other […] [but there was] no show of intolerance towards […] Jews […] from the teaching staff or […] students. The only aspect of his school life that [Buber] hated was the morning assembly at 8 a.m. when a bell rang, a teacher took up his place beneath the great crucifix on the wall and, after making the sign of the cross, all began the morning prayers together. Until they could sit down again […] the Jewish children stood there 'with lowered eyes'".

Welt ("O Mundo"), a publicação oficial do Congresso Sionista. Contudo, ainda em 1901, o Quinto Congresso Sionista rejeitou a ideia de Israel como puramente "religiosa ou espiritual" e defendeu um Estado secular que propiciaria uma "terra natal" para aqueles de fé judaica. Isso se comprovou como uma tensão precoce com o sionismo para Buber, que começou a se distanciar da ideia de uma "Israel secular", embora esta fosse apoiada por Herzl. Era-lhe inconcebível e, em seus editoriais, enquanto duraram, Buber argumentou que a fé e a espiritualidade eram essenciais à saúde do sionismo. Após seu curto período no *Die Welt* e pelos vinte anos seguintes, ele concentrou seus esforços em programas educacionais e editoriais, tais como do *Der Jüdische Verlag*, uma proeminente editora e, a partir de 1916, o do *Der Jude*, uma resenha publicada até 1928 que se tornou a publicação política principal da comunidade judaica da Europa Central.

O final da Segunda Guerra Mundial sinalizou para o recompromisso de Buber com o sionismo, quando ele se tornou delegado do movimento socialista *Hashomer Hatzir* ("O Jovem Sentinela"). Este propugnava a formação de uma "comunidade das comunidades" coesa nas terras de Israel, com uma parte integrante de sua visão sendo a vida em paz e o diálogo com a população árabe local. Em 1925, Buber ingressou no recém-formado *Brit Shalom* ("Aliança da Paz"), a qual defendia um Estado binacional, em que árabes e judeus encetariam um *diálogo* construtivo, dividiriam o poder e viveriam em paz. No entanto, essa posição foi rejeitada tanto pelo *mainstream* judaico quanto pelos nacionalistas árabes. Entre 1924 e 1933, Buber foi professor de História da Religião e da Ética Judaicas na Universidade de Frankfurt, na Alemanha. Foi durante esses anos que consolidou sua reputação como um dos teólogos e filósofos mais importantes em língua alemã de sua geração. Ainda se tornou um orador proeminente, não apenas em eventos acadêmicos, mas, ainda, para o público em geral. É interessante notar que Buber publicou *Königstum Gottes*, em 1932, que era para ser sua *Habilitationsschrift*[14]: "a qual o habilitaria ao que hoje chamamos de uma indicação a um cargo acadêmico" (MENDES-FLOHR, 2002, p. 2-3)[15]. Contudo, antes que Buber pudesse apresentar esse trabalho para avaliação acadêmica, em 1933, Hitler ascendeu ao poder e Buber foi forçado a abandonar sua posição de docência universitária[16].

14 NT: esse é um conceito exclusivamente alemão, não passível de tradução. Por aproximação, pode-se dizer que *Habilitationsschrift* equivaleria a uma tese de pós-doutorado, ou a um trabalho de conclusão de estudos e pesquisas conduzidos em momento posterior ao Ph.D.

15 NT: do original "which would have entitled him to what we would now call a tenure-track university appointment".

16 Mendes-Flohr (2002, p. 3) observa: "Sob um acordo especial com a Universidade de Frankfurt,

Buber tornou-se o diretor do Escritório Central para a Educação Judaica Adulta na Representação Nacional de Judeus Alemães (*Reichsvertretung der deutschen Juden*) na Alemanha, responsável por treinar professores voluntários e treinar líderes para os movimentos juvenis judaicos (tais como o *Betar* e o *Hashomer Hatzair*), bem como por oferecer apoio às diversas *Lehrhäuser*[17], estabelecidas porque os judeus foram excluídos das instituições formais de educação na Alemanha. A *Frankfurt Freies Jüdisches Lehrhaus*, onde Buber havia trabalhado anteriormente com Franz Rozenweig, era a mais famosa, mas havia outras em Berlim, Breslau, Stuttgart, Munique e outros locais. O *status* de Buber como um educador e como um líder moral da comunidade judaica era significativo. Hannah Arendt escreveu no *Le Jornal Juif*, em abril de 1935, dizendo a seu respeito: "Martin Buber é um guia incontestável do judaísmo alemão. É o líder oficial e real de todas as instituições educacionais e culturais. Sua personalidade é reconhecida por todos os partidos e por todos os grupos. Além disso, ele é o líder verdadeiro da juventude" (ARENDT, 2007a, p. 31; GUILHERME; MORGAN, 2009, p. 566)[18].

Ao longo de sua vida, Buber permaneceu comprometido com a educação e com o "chamado da hora", reagindo a "três pontos de inflexão na história judaica: o advento do sionismo; o surgimento do nazismo na Alemanha; e o estabelecimento do Estado de Israel" (YOSEF, 1985, p. 11)[19]. Para além disso, notamos que esse comprometimento com a educação sempre se concentrou nas ideias de comunidade e de diálogo. Por exemplo, a *Primeira Carta Circular do Centro de Educação Judaica para Adultos*, de Buber, em maio de 1934, uma carta aberta à comunidade judaica sob o jugo nazista, é uma boa amostra da preocupação de Buber pela construção comunitária, pela vida ética e pela importância da educação:

> O conceito de "educação judaica para adultos" poderia ser en-

---

a comunidade judaica recebeu os poderes de indicar um candidato para uma disciplina (*Lehrebeauftrag*) em Estudos Judaicos, especificamente em *Jüdische Religionswissenschaft und Ethik*. De modo significativo, essa disciplina foi também financiada pela comunidade judaica. Não menos significativo foi o fato de que essa indicação exigia apenas a educação do Ministro Prussiano da Educação, e não do colegiado da universidade, que era o procedimento a rigor para indicações acadêmicas". Buber foi indicado.

17 NT: de forma bastante simplificada, pode-se dizer que *lehrhaus* significa um tipo de casa de estudos, um local no qual os judeus poderiam estudar, ensinar e aprender, se conhecer e se reunir.

18 NT: do original "Martin Buber is German Judaism's incontestable guide. He is the official and actual head of all educational and cultural institutions. His personality is recognized by all parties and all groups. And furthermore, he is the true leader of the youth".

19 NT: do original "call of the hour [...] three turning-points in Jewish history: the emergence of Zionism; the emergence of Nazism in Germany; and the establishment of the state of Israel".

> tendido, até há pouco tempo, como "elementos de educação" ou "valores culturais" que deveriam ser transmitidos aos indivíduos em crescimento e já crescidos – por exemplo, dando uma ideia de "educação superior" àqueles que não eram privilegiados o suficiente para obtê-la ou de iniciação àqueles não familiarizados com temas judaicos em conhecimentos gerais dessa comunidade [...]. A questão não é mais equipar com conhecimento, mas mobilizar para a existência. Pessoas, pessoas judias, devem ser formadas, pessoas que não mais apenas "resistirão", mas defenderão alguma substância na vida, que não terão apenas a moral, mas a força moral e que assim conseguirão transmitir a força moral aos outros; pessoas que vivem dessa maneira de tal modo que a centelha não morrerá. Como nossa preocupação é pela centelha, trabalhamos pela "educação". O que ambicionamos fazer ao educar indivíduos é construir uma comunidade que se manterá firme, prevalecerá e preservará a centelha (BUBER, 1999, p. 51-52)[20].

Em 1938, Buber deixou a Alemanha para se tornar professor de Filosofia Social na Universidade Hebraica de Jerusalém. Em 1942, a *Brit Shalom*, mencionada anteriormente, foi reformada para *Ichud* (União), um partido político, que contava entre seus membros com Martin Buber, Henrietta Szold, Hugo Bergmann, Shmuel Sambursky, Judah L. Magnes e outros acadêmicos e intelectuais (AGASSI, 2006, p. 242; HELLER, 2003), que defendiam um Estado binacional na Palestina, com o poder compartilhado entre as comunidades judaicas e árabes. No entanto, essa aspiração não era aceita do lado árabe e era rejeitada pela maioria sionista.

Em 1948, o Estado de Israel foi declarado e os países árabes vizinhos o invadiram quase imediatamente, levando à Guerra de Independência, que assegurou a sobrevivência de Israel. Em 1949, o novo Ministro da Educação israelense pediu a ajuda de Buber para fundar um Instituto de Educação Adulta em Jerusalém. A proposta era de treinar professores para trabalhar com imigrantes judeus, incentivar um senso de comunidade entre as pessoas de contextos

20 NT: do original "[t]he concept of 'Jewish adult education' might have been understood even a short time ago to mean 'elements of education' or 'cultural values' that were to be passed on to those growing up and to the grown-up – for instance, giving an idea of 'higher education' to those who were not privileged to obtain it, or to initiate those not familiar with Jewish subjects into some general knowledge of this Community [...]. The issue is no longer equipment with knowledge but mobilization for existence. Persons, Jewish persons, are to be formed, persons who will not only 'hold out' but will uphold some substance in life, who will have not only morale, but moral strength, and so will be able to pass on moral strength to others; persons who live in such a way that the spark will not die. Because our concern is for the spark, we work for 'education'. What we seek to do through the educating of individuals is the building of a community that will stand firm, that will prevail, that will preserve the spark".

sociais e culturais muito variados e forjar o senso de uma identidade israelense comum. A história pessoal de Buber e suas experiências na Alemanha e em Israel nos ajudam a entender como sua filosofia da educação e do diálogo foi desenvolvida *na prática*, em resposta à situação de crise (FRIEDENTHAL-HAASE, 1990; FRIEDENTHAL-HAASE; KORRENZ, 2005; ZANK, 2006). Seus compromissos na Alemanha e em Israel trouxeram-lhe respeito, e sua reputação – tanto como acadêmico quanto como ativista – continuou a crescer.

Uma década depois, entre 1958 e 1961, Dag Hammarskjöld, Secretário-Geral das Nações Unidas (de abril de 1953 a setembro de 1961), realizou três encontros pessoais com Buber, trocando uma correspondência intensa e influente. Hammarskjöld compartilhava com Buber a ideia de que o *diálogo* era a chave para a resolução de conflitos, e isso o influenciou na condição de Secretário-Geral das Nações Unidas. Comprometeu-se com o conflito árabe-israelense, com os problemas na África e com o bloco comunista, e ele visitou a China para negociar a liberação dos pilotos norte-americanos capturados durante a Guerra da Coreia. Hammarskjöld recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 1961, ao que se seguiu sua morte em um acidente aéreo, por colisão, na Zâmbia, em uma missão de paz. Hammarskjöld estava trabalhando na tradução para o sueco de *Eu e Tu*, de Buber e, em 1959, redigiu um memorando de quatro páginas para o Comitê do Prêmio Nobel na Suécia, em que falou de sua admiração por Buber, a este propondo o Prêmio Nobel da Paz. Argumenta-se que o Comitê do Prêmio teria dado o Prêmio da Paz para Buber, se tivesse havido uma contrapartida árabe comprometida na conciliação árabe-israelense que poderia ter recebido a premiação em conjunto (MARIN, 2010, p. 35-36; MURPHY, 1988, p. 35, 37). Essa era a segunda vez que Buber havia sido indicado ao Prêmio Nobel:

> já em 1949, o romancista alemão Hermann Hesse havia iniciado uma campanha pró-Buber para receber o Prêmio Nobel de Literatura. Àquela época, a proposta fora rejeitada porque o Comitê do Prêmio Nobel não queria conceder o prêmio a um israelense, já que o mediador das Nações Unidas, o Conde Folke Bernadotte, fora assassinado, em 17 de setembro de 1948, por membros de uma organização terrorista, o Grupo Stern (ou o *Lohamei Herut Yisrael*, 'Lutadores pela Liberdade de Israel', LEHY[21]) (MARIN, 2010, p. 36)[22].

21 NT: no acrônimo original em hebraico.

22 NT: do original "already in 1949, the German novelist Hermann Hesse had initiated a campaign for Buber to be awarded the Nobel Prize for Literature. At that time, the proposal had been dropped because the Nobel Prize Committee did not want to award the prize to an Israeli, as the United Nations mediator Count Folke Bernadotte had been murdered on 17th September 1948 by members of the terrorist organization, the Stern Gang (or Lohamei Herut Yisrael, 'Fighters for

Buber permaneceu engajado, tanto no nível intelectual quanto prático, com a educação, a filosofia, a teologia e a paz durante toda sua vida, encetando diálogos com figuras como Carl Rogers, Emmanuel Levinas, Georg Lukács, Carl Gustav Jung, Mahatma Gandhi e Bertrand Russell, mencionando-se apenas algumas. Também foi muito ativo na tentativa de resolver conflitos entre comunidades, especialmente o problema árabe-israelense, até sua morte, em Jerusalém, em 13 de junho de 1965. Um mês depois, duas mil pessoas foram à cerimônia fúnebre na Sinagoga da Park Avenue, em Nova Iorque, comprovando o impacto que esse pensador teve na vida da comunidade judaica.

A filosofia de Martin Buber

Buber discute o diálogo em *Eu e Tu* (1923). Nessa sua obra seminal, estabeleceu uma taxonomia descritiva dos tipos de relações em que as pessoas adentram. De acordo com Buber, os seres humanos detêm uma atitude dúplice, indicada pelas *palavras básicas Eu-Isso* (*Ich-Es*) e *Eu-Tu* (*Ich-Du*). As *palavras básicas* são um "construto linguístico criado por Buber como uma maneira de indicar a qualidade da experiência que essa combinação de palavras busca conotar" (AVNON, 1998, p. 39, grifo nosso)[23], de modo que Eu-Isso e Eu-Tu são lidas como "unidades" indicativas do estado individual do Ser e a atitude em relação ao *Outro*, ao *Mundo* e a *Deus*. Isso significa que não existe nenhum *Eu* relativo a um *Tu* ou a um *Isso*; pelo contrário, o que existe é um tipo de relação encapsulada pela unificação dessas três palavras. Avnon (1998, p. 40) comenta: "pode-se resumir esse ponto, sugerindo-se que a diferença entre a relação Eu-Tu e Eu-Isso está embutida no hífen"[24]. O hífen do Eu-Tu indica o tipo de relação que é inclusiva do Outro, ao passo que o hífen do Eu-Isso aponta para o tipo de relação que não é inclusiva para o Outro, que, de fato, separa o Outro. Do modo como apresentadas, essas *palavras básicas* são fundamentais para o entendimento correto do pensamento de Buber e, consequentemente, de suas visões sobre a educação.

A relação Eu-Tu é um encontro entre iguais que reconhecem um ao outro como tal, e é um *diálogo*, representando uma realidade *inclusiva* entre os indivíduos. Buber argumenta que a relação Eu-Tu carece de estrutura e de conteúdo,

---

the Freedom of Israel', LEHY)".

23 NT: do original "linguistic construct created by Buber as a way of pointing the quality of the experience that this combination of words seeks to connote".

24 NT: do original "one may summarize this point by suggesting that the difference between the I-You and the I-It relation to being is embedded in the hyphen".

porque a infinitude e a universalidade estão na base da relação. É desse modo, já que quando seres humanos se encontram uns com os outros por esse modo de ser, um número infinito de situações significativas e dinâmicas pode ocorrer naquilo que Buber chama de "Entre"[25]. Portanto, é importante notar que qualquer tipo de preconcepção, expectativa ou sistematização sobre o Outro impede que surja a relação Eu-Tu (THEUNISSEN, 1984, p. 274-275; OLSEN, 2004, p. 17), porque elas operam como um "véu", como uma barreira para que se seja *inclusivo* em relação ao Outro. Dentro das relações Eu-Tu, o Eu não é sentido como fechado e singular, mas é presente, aberto e inclusivo em relação ao Outro (AVNON, 1998, p. 39). Muito embora seja difícil de caracterizar esse tipo de relação, Buber argumenta que ela é real e perceptível e exemplifica as relações de Eu-Tu em nossa vida cotidiana como aquelas de dois amantes, dois amigos, de um professor e de um aluno.

A relação Eu-Isso é diferente. Nessa relação, um ser confronta o outro, objetifica-o e, ao fazê-lo, fracassa em estabelecer um *diálogo*, e separa a si mesmo do outro. Isso está em contraste direto com as relações Eu-Tu, porque o "'Eu' das relações Eu-Isso indica uma separação do 'Eu' daquilo que este encontra" e

> ao enfatizar a diferença, o "Eu" do Eu-Isso experiencia uma sensação de singularidade aparente – de estar vivo pela virtude de ser único; de ser único pela acentuação da diferença; de ser diferente como uma separação bem-vinda do outro presente na situação; de ter uma distância psicológica ("Eu") que enseja um sentimento de ser especial, em oposição ao que se é (AVNON, 1998, p. 39)[26].

Portanto, quando alguém enceta relações Eu-Isso, separa-se do Outro e obtém um sentimento de ser diferente, especial e, provavelmente, superior, ao mesmo tempo.

As relações Eu-Tu e Eu-Isso podem, talvez, ser ilustradas por dois acontecimentos biográficos na vida de Buber. Na sequência está um bom exemplo das relações Eu-Tu, de *diálogo real*, de *encontro*, e de *inclusão*:

> Quando eu tinha onze anos de idade, passando o verão na pro-

25 NT: do original "between". Como se sabe, há uma diferença, em inglês, entre a preposição "between", entre dois objetos (no caso, pessoas) e "among", quando se tem um número de objetos superior a dois.

26 NT: do original "[b]y emphasising difference, the "I" of I-It experiences a sensation of apparent singularity – of being alive by virtue of being unique; of being unique by accentuating difference; of being different as a welcome separation from the other present in the situation; of having a psychological distance ("I") that gives rise to a sense of being special in opposition to what is.

> priedade dos meus avós, costumava – tanto quando eu podia fazer isso sem ser visto – esgueirar-me até o estábulo e gentilmente acariciar o pescoço do meu animal de estimação, um corpulento cavalo cinza malhado. Não era uma satisfação casual, mas um acontecimento grandioso, certamente amigável, mas também profundamente emocionante [...]. Quando acariciava a crina poderosa [...] e sentia a vida sob minha mão, era como se o próprio elemento de vitalidade irradiasse na minha pele, algo que não era eu, certamente não era semelhante a mim, palpavelmente o outro, não apenas outro, realmente o Outro em si; e ainda assim ele deixava que eu me aproximasse, confiava a si mesmo em mim, colocava a si mesmo, de modo elementar, na relação do Tu e Tu comigo (BUBER, 2002b, p. 31-32)[27].

Já a citação abaixo é um bom exemplo das relações Eu-Isso, de *falta de diálogo*, de *desencontros* e de *exclusão*:

> A casa em que seus avós [de Buber] viviam tinha um grande pátio retangular cercado por uma varanda de madeira que se estendia até o telhado, onde se podia caminhar ao redor do prédio em cada andar. Uma vez, quando [Buber] ainda não tinha quatro anos, ficou nessa varada com uma garota muitos anos mais velha, filha de um vizinho a quem sua avó havia pedido que cuidasse dele. Ambos se apoiaram no parapeito, e aqui houve um diálogo que não havia ocorrido com seus avós. "Não consigo lembrar o que eu falei sobre minha mãe para minha companheira mais velha", Buber relatou. "Mas ainda consigo ouvir como a garota maior me disse: 'Não, ela nunca mais voltará'". Ele continuou quieto, mas não tinha nenhuma dúvida de que a menina tinha falado a verdade (FRIEDMAN, 1988, p. 4-5)[28].

27 NT: do original "(w)hen I was eleven years of age, spending the summer on my grandparents' estate, I used, as often as I could do it unobserved, to steal into the stable and gently stroke the neck of my darling, a broad dapple-gray horse. It was not a casual delight but a great, certainly friendly, but also deeply stirring happening … When I stroke the mighty mane […] and felt the life beneath my hand, it was as though the element of vitality itself bordered on my skin, something that was not I, was certainly not akin to me, palpably the other, not just another, really the Other itself; and yet it let me approach, confided itself to me, placed itself elementally in the relation of Thou and Thou with me".

28 NT: do original "[t]he house in which his [Buber's] grandparents lived had a great rectangular courtyard surrounded by a wooden balcony extending to the roof on which one could walk around the building at each floor. Once when he [Buber] was not yet four, the child stood on this balcony with a girl several years older, the daughter of a neighbor whom his grand-mother had asked to look after him. They both leaned on the railing, and here there took place the dialogue which had not taken place with his grandparents. 'I cannot remember that I spoke of my mother to my older comrade', Buber related. 'But I still hear how the big girl said to me: "No, she will never come back"'. He remained silent, but he had no doubt that she had spoken the truth".

Buber entendia que a existência humana consiste em uma oscilação entre as relações Eu-Tu e Eu-Isso, entre o *diálogo* e o *não diálogo*, e que as experiências Eu-Tu são muito escassas e dispersas. É também importante enfatizar que Buber rejeita qualquer tipo de dualismo rígido entre a relação Eu-Tu e a Eu-Isso. Ou seja, para Buber, há sempre uma *interação entre* o Eu-Tu e o Eu-Isso, e não uma relação de *ou excludente* entre esses dois conceitos fundantes. As relações Eu-Tu sempre resvalarão para as relações Eu-Isso porque as relações Eu-Tu são muitíssimo intensas e vivemos numa realidade de mundo que exige que usemos as pessoas para satisfazer nossas necessidades básicas, mas as relações Eu-Isso têm sempre o potencial de se transformarem em uma relação Eu-Tu, caso permaneçamos *em alerta*, abertos e inclusivos para o Outro. Essa oscilação é significativa, pois é a fonte de transformação, ou seja, por meio de todo encontro Eu-Tu, o Eu é transformado, e isso afeta a perspectiva do Eu sobre a relação Eu-Isso e sobre os encontros futuros de Eu-Tu. Putnam (2008, p. 67) nota que "a ideia é que, se alguém alcança esse modo de ser/estar no mundo, ainda que brevemente [...] então, idealmente, esse modo [...] transformará sua vida, mesmo quando retorne ao 'mundo do Isso'"[29]. Isso é algo que pode ser entendido como um daqueles encontros importantes na vida de alguém, que tenham modificado sua perspectiva ou direção. Talvez, na época, não se tenha percebido a importância do encontro, e seja necessário um certo lapso de tempo para que ela seja percebida. No entanto, a importância de tais encontros na mudança do "Eu" de alguém não pode ser subestimada. Poderíamos argumentar que Buber ignora o impacto dos momentos Eu-Isso sobre o Eu, e que eles também podem ser transformadores; por exemplo, experienciar situações de preconceitos, tais como de racismo ou de xenofobia, pode ter um impacto profundo no indivíduo, incentivando situações que podem variar da tentativa de educar o Outro à indiferença, ou, ainda, buscar algum tipo de retribuição, que pode ser radicalizada na forma extrema de violência verbal e física (por exemplo, terrorismo).

Levinas, cuja carreira coincidiu por algumas décadas e que esteve em contato com Buber, nos fornece algumas críticas clássicas às visões de Buber (vide Capítulo 5). Essas críticas são encontradas principalmente nos textos *Martin Buber and the Theory of Knowledge* (1963), publicados originalmente em alemão, em inglês em 1967 e em francês em 1976[30]. A principal crítica de Levinas à

29 NT: do original "the idea is that if one achieves that mode of being in the world, however briefly [...] then ideally, that mode of being [...] will transform one's life even when one is back in the 'It world'".

30 "Martin Buber und die Erkenntnistheorie" em *Martin Buber, Philosophen des 20.* Jahrhunderts, SCHILPP, P.A.; FRIEDMAN, M. (eds.), Stuttgart: Kohlhammer, p. 119-134; "Martin Buber and the Theory of Knowledge" em *The Philosophy of Martin Buber.* SCHILPP, P.A.; FRIEDMAN, M. (eds.).

relação Eu-Tu de Buber diz respeito à sua "reciprocidade [...] formalidade e [...] exclusividade"; ou seja, "a relação Eu-Tu [...] é aquela em que a resposta é obtida de um parceiro *amigável* e em um diálogo recíproco", e isso "não é ético, no sentido de que é um encontro puramente formal que rebaixa a epifania do Outro e que existe em uma espécie de éter, desprovida de qualquer *estrutura concreta* [e de conteúdo prescrito] que poderia responder pelo prazer, pela doença ou pela fome" (HAND, 1989, p. 59, grifo nosso)[31].

Levinas critica a relação Eu-Tu de Buber como um encontro de iguais que não representam uma ameaça ética um ao Outro. De acordo com Levinas, o verdadeiro diálogo, como o seu "encontro com o Rosto", só pode ocorrer se baseado na *Fürsorge*[32], em uma relação de cuidado com o Outro, uma ideia que ele tomou emprestado de Heidegger.[33]

Buber (1967b, p. 223) rejeitou a crítica de Levinas, dizendo:

> Levinas erra de um modo estranho quando supõe que eu vejo, na *amitié tout spirituelle*[34], o ápice da relação Eu-Tu. Pelo contrário, esse relacionamento me parece adquirir sua verdadeira grandeza e força precisamente ali, onde dois homens sem uma forte base espiritual em comum, mesmo de diferentes tipos de espírito e com disposições opostas, ainda se posicionam um contra o outro, de modo que cada um dos dois conhece e significa, reconhece e admite, aceita e confirma o outro, mesmo no mais severo dos conflitos, como essa pessoa em particular. Na situação comum, mesmo na situação comum de luta um com o outro, ele mantém presente para si a perspectiva da experiência do outro, a vivência dentro dessa situação. Isso não é amizade, é a camaradagem da criatura humana, uma camaradagem que atingiu sua plenitude. Não "éter", como Levinas pensa, mas a dura terra humana, o comum no incomum.
>
> Levinas, em oposição a mim, elogia a solicitude de acessar a al-

La Salle, IL: Open Court Publishing Company, p. 113-150; "Martin Buber et la theorie de la connaisance", em *Noms propres*, Montpellier: Fata Morgana, p. 29-50.

31 NT: do original "is not ethical in the sense that it is a purely formal encounter that levels down the epiphany of the Other, and exists in a kind of ether, devoid of any concrete structure [and prescribed content] that might account for enjoyment, or sickness, or hunger".

32 NT: empregado pelo autor com sentido de solicitude, preocupação, cuidado para com o outro.

33 Para uma discussão detalhada das críticas de Levinas, ver: BERNASCONI, R., '"Failure of Communication" as a Surplus: Dialogue and Lack of Dialogue between Buber and Levinas', em BERNASCONI, R.; WOOD, D. (eds.). *The Provocation of Levinas:* Rethinking the Other. London and New York: Routledge, 1988, p. 100-135. Discutiremos a noção de diálogo de Levinas no Capítulo 5.

34 NT: termo empregado pelo autor significando amizade puramente espiritual, vínculo fraterno entre espíritos.

> teridade do outro. A verdade da experiência parece, para mim, ser aquela em que quem detém esse acesso, para além da solicitude, também o achará na solicitude praticada por si mesmo – mas quem não o tem sem isso, ele pode vestir os desnudos e alimentar os famintos, o dia inteiro, e ainda lhe será difícil dizer um verdadeiro Tu.
>
> Se todos nós estivéssemos bem vestidos e bem nutridos, então o real problema ético se tornaria, pela primeira vez, inteiramente visível[35].

Essa leitura *filosófica* do pensamento de Buber está tão disseminada na literatura secundária, que, muito provavelmente, agora se tornou "padrão". Contudo, há também uma leitura diferente, uma leitura *teológica* de Buber, baseada em suas raízes hassídicas (AVNON, 1998; FRIEDMAN, 2002; WEINSTEIN, 1975; YOSEF, 1985). O hassidismo é um movimento religioso popular no judaísmo que surgiu na segunda metade do século XVIII na Europa Oriental. Durante os séculos XIX e XX, espraiou-se para outras regiões, com destaque para a Palestina e para os Estados Unidos. Tem uma ênfase na vida comunitária e na liderança carismática, bem como no "êxtase", no "entusiasmo de massas" e na coesão, bastante entrelaçada, de grupo (HASIDISM, 2007).

A parte mais precoce do século XX marca a descoberta e o engajamento de Buber em relação ao hassidismo, que provavelmente se tornou uma das maiores influências de seu pensamento – sendo outras influências a tradição filosófica alemã (especialmente Kant, o idealismo pós-kantiano e Nietzsche), bem como suas experiências na primeira infância. Talvez seja válido citar *Hasidism and the Modern Men*, em que Buber comenta sobre seu encontro com o hassidismo:

35 NT: do original "Levinas errs in a strange way when he supposes that I see in the amitié tout spirituelle the peak of the I-Thou relation. On the contrary, this relationship seems to me to win its true greatness and powerfulness precisely there where two men without a strong spiritual ground in common, even of different kinds of spirit, yes of opposite dispositions, still stand over against each other so that each of the two knows and means, recognizes and acknowledges, accepts and confirms the other, even in the severest of conflict, as this particular person. In the common situation, even in the common situation of fighting with each other, he holds present to himself the experience-side of the other, his living through this situation. This is no friendship, this is only comradeship of the human creature, a comradeship that has reached fulfillment. Not 'ether', as Levinas thinks, but the hard human earth, the common in the uncommon.
Levinas, in opposition to me, praises solicitude as the access to the otherness of the other. The truth of experience seems to me to be that he who has this access apart from solicitude will also find it in the solicitude practiced by him – but he who does not have it without this, he may clothe the naked and feed the hungry all day and it will remain difficult for him to say a true Thou.
If all were well clothed and well nourished, then the real ethical problem would become wholly visible for the first time".

> Um dia, eu abri um pequeno livro chamado *Zevaath Ribesh, The Testament of Rabbi Israel Ba'alshem,* e essas palavras saltaram aos meus olhos: "Deixe-o apreender por completo o atributo do ardor. Deixe-o acordar ardentemente de seu sono porque ele se tornou e é outro homem, e ele é digno de procriar, e ele passou a estar de acordo com os atributos do Divino, que ele seja abençoado, quando tiver gerado mundos".
>
> Foi quando eu, de imediato arrebatado, vim a entender a alma hassídica. Consigo divisar que grande parte das descobertas antigas dos judeus fluíram da escuridão do exílio para uma expressão de nova consciência: a semelhança do homem a Deus como ação, como desenvolvimento, como missão. E essa noção sobretudo judaica era uma noção sobretudo humana, o conteúdo da religiosidade sobretudo humana. Foi quando eu comecei a entender o judaísmo como religiosidade, como devoção, como *hasidut*[36]. A imagem da minha infância, a memória do *zaddik*[37] e de sua comunidade surgiu e me iluminou. Eu me apercebi da ideia do homem perfeito. Imediatamente, eu estava consciente do chamado para proclamá-lo ao mundo (BUBER, 1963, p. 59, apud VERMES, 1988, p. 8-9[38], grifo do original)[39].

Em "What is Man?" (1938), publicado em *Between Man and Man* (1947, 1961c), Buber (1938, 1961e, p. 224) reconhece a influência desse movimento no próprio pensamento:

> Desde 1900, eu estivera, primeiro, sob a influência do misticis-

36 NT: para melhor compreensão do termo, vide: OPPENHEIM, M. The Meaning of Hasidut: Martin Buber and Gershom Scholem. *Journal of the American Academy of Religion,* Vol. XLIX, Issue 3, Sep. 1981, p. 409-423 (cf. OPPENHEIM, 1981).

37 NT: termo de origem hebraica empregado pelo autor significando, aproximadamente, "líder espiritual judeu".

38 Ver também: GUILHERME, A.; MORGAN, W. J., Martin Buber, Hasidism, and Jewish spirituality: the implications for education and for pastoral care. *Pastoral Care in Education*, v. 34, nº 3, Aug. 2016, p. 133-143.

39 NT: do original "[o]ne day, I opened a little book entitled, Zevaath Ribesh, The Testament of Rabbi Israel Ba'alshem, and the words flashed out at me: 'Let him thoroughly grasp the attribute of ardour. Let him rise ardently from his sleep for he is become and is another man and is worthy to beget, and is become in accordance with the attributes of the Holy One, blessed be he, when he engendered worlds'.
It was then that, instantly overwhelmed, I came to understand the Hasidic soul. I discern that most ancient of Jewish insights flowing in the darkness of exile into newly-conscious expression: man's likeness to God as deed, as development, as task. And this most Jewish notion was a most human one, the content of most human religiousness. It was then that I began to understand Judaism as religiousness, as piety, as hasidut. The image of my childhood, the memory of the zaddik and his community, arose and enlightened me. I perceived the idea of the perfect man. Immediately, I was aware of the call to proclaim it to the world".

> mo alemão de Meister Eckhart e Angelus Sileius, de acordo com quem a base primal do Ser, do inominado, da Deidade impessoal, vem a nascer na alma humana; em seguida, eu estivera sob a influência da Cabala mais recente e do hassidismo, de acordo com os quais o homem *tem o poder de unir o Deus que está acima do mundo com seu shekinah*[40] *que habita o mundo* (grifo nosso)[41].

O hassidismo entende que todas as relações genuínas convergem para o Eterno e que, portanto, sempre que os seres humanos se relacionam *genuinamente* uns com os outros, e com outras entidades, eles se relacionam com Deus – é esse o aspecto do hassidismo que muito influenciou Buber. Para Buber, permitir que as relações Eu-Tu surjam representa um encontro com o Tu eterno (ou seja, Deus); quer dizer, as relações Eu-Tu não são apenas um *diálogo* com o Outro, mas também um *diálogo* com Deus. É somente desse modo que esta passagem de *Eu e Tu* faz sentido: "[e]m cada Tu, nós nos dirigimos ao Tu eterno" (BUBER, 2004, p. 14)[42]. Está argumentado aqui que essa passagem de *Eu e Tu* de Buber só é melhor – ou mesmo somente – entendida por meio das raízes hassídicas do pensamento de Buber.

Portanto, sempre que permitimos que as relações Eu-Tu surjam em nossas vidas cotidianas, sempre que tratamos o Outro como Tu, deixamos de ser sozinhos, porque permitimos que a "centelha" do Eterno que reside em nós se conecte com a "centelha" do Divino que está no Outro. Desse modo e de acordo com essa leitura teológica das *palavras básicas*, as relações Eu-Tu não consistem apenas em um encontro dentro de uma realidade inclusiva entre indivíduos, como propugnaria a leitura filosófica; pelo contrário, as relações Eu-Tu são mais do que isso, alcançando um aspecto espiritual por meio "do desvelamento e da conexão das centelhas divinas". De modo distinto, comprometer-se com o Outro por meio das relações Eu-Tu significa fracassar no desvelamento e na conexão com a "centelha divina", bem como comprometer-se com o Tu eterno. Além disso, é defensável que o fracasso em estabelecer um "entre dialógico" nos leva a experienciar uma "culpa existencial", que nos incita a buscar a "conciliação conosco mesmos e com o mundo". Isso é descrito por Buber em "A

40 NT: termo de origem hebraica, empregado com o sentido de "habitação, morada de Deus".

41 NT: do original "[s]ince 1900 I had first been under the influence of German mysticism from Meister Eckhart to Angelus Silesius, according to which primal ground of Being, the nameless, impersonal Godhead, comes to birth in the human soul; then I had been under the influence of the later Kabbala and of Hasidism, according to which man has the power to unite the God who is over the world with his shekinah dwelling in the world".

42 NT: do original "[i]n each Thou we address the eternal Thou".

Conversion", uma subseção de seu *Dialogue*, quando diz:

> O que aconteceu não foi nada além de uma manhã. Depois de um amanhecer de entusiasmo "religioso", recebi a visita de um jovem desconhecido, sem estar lá em espírito. Certamente, não deixei de permitir que o encontro fosse amigável, tampouco o tratei mais indiferentemente do que a todos os seus contemporâneos que já tinham o hábito de procurar por mim a essa hora do dia, como um oráculo que está pronto para ouvir e para opinar [...]. Depois [...] eu soube que ele tinha vindo até mim não por acaso, mas por destino, não para um colóquio, mas para uma decisão. Ele tinha vindo até mim, *ele tinha vindo àquela hora*. O que almejamos quando estamos desesperados e, ainda assim, vamos até outro homem? Com certeza, *uma presença*, por meio da qual nos dizem que, apesar de tudo, há um significado (BUBER, 1929, 1961c, p. 13-14, grifos nossos)[43].

O fracasso em estabelecer o diálogo levou Buber a se sentir culpado e o transformou, porque Buber sentia a necessidade de lembrar constantemente a si mesmo a importância das relações Eu-Tu, de estabelecer o diálogo, de adentrar relações inclusivas, de conectar-se com as "centelhas". O que é importante aqui é que o Eu não é apenas transformado por cada encontro Eu-Tu; ele também é transformado pela percepção do Eu de que fracassou em estabelecer um diálogo com o Outro e que perdeu uma oportunidade de conectar sua parte divina à centelha dentro do Outro. Esse é mais um aspecto transformador das relações Eu-Tu.

Essas duas leituras, a filosófica e a teológica, podem ser complementares, e não competitivas uma com a outra. Isso é porque, como Avnon (1998, p. 17) nota:

> Buber era um servo de duas vozes, de dois mestres. Uma voz buscava participar no discurso comum – filosófico, literário e acadêmico – predominante em seu tempo. Essa voz estava calcada nos textos do momento e tratavam de preocupações contemporâneas, filosóficas e políticas [...]. Ainda assim [...] havia

43 NT: do original "[w]hat happened was no more than that one forenoon, after a morning of 'religious' enthusiasm, I had a visit from an unknown young man, without being there in spirit. I certainly did not fail to let the meeting be friendly, I did not treat him any more remissly than all his contemporaries who were in the habit of seeking me out about this time of the day as an oracle that is ready to listen to reason…. Later … I learned that he had come to me not casually, but borne by destiny, not for a chat but for a decision. He had come to me, he had come in this hour. What do we expect when we are in despair and yet go to a man? Surely a presence by means of which we are told that nevertheless there is meaning".

mais uma voz, latente, ao fundo[44].

A voz latente é a hassídica, que foi fonte de muita inspiração para Buber e que representa uma forma escondida de diálogo, como Avnon (1998) argumentou, algo oculto sob a superfície de seus escritos (GUILHERME, 2014b, p. 163-182).

Martin Buber e a educação

The Education of Character e *The Address on Education* (1952) são alguns dos textos mais importantes de Buber sobre a educação, e nos concentraremos neles. A educação exige uma relação viva entre humanos e, como tal, a sua teoria das relações inter-humanas serve como a base óbvia para sua filosofia da educação. Buber acredita que as relações tanto de Eu-Tu quanto de Eu-Isso desempenham um papel na educação, sendo bastante crítico das abordagens com ênfase tanto no professor (de cima para baixo, ou, como Buber diria, "afunilada para dentro") quanto no estudante (de baixo para cima, ou, como Buber diria, "bombeada para fora"), as quais eram muito discutidas no começo do século XX, especialmente na Alemanha.

A palestra *The Address on Education*, proferida por Buber na Terceira Conferência Educacional Internacional, em Heidelberg, em 1925, com foco no desenvolvimento dos poderes criativos da criança, é um ataque direto a tais abordagens da educação. Para Buber, uma abordagem centrada no professor, o que era a prática na Alemanha à época, confere ênfase demasiada no papel do docente. Isso dificulta que desponte uma relação Eu-Tu, porque o professor e o aluno ficam presos em uma relação Eu-Isso, em que o processor fornece aos alunos fatos e informações, em que o professor *afunila* as informações *para dentro* dos alunos, mas não incentiva suas mentes criativas. A abordagem centrada no aluno, por sua vez, enfatiza o papel do estudante e dificulta que desponte uma relação Eu-Tu, porque este carece de uma orientação do professor e, de modo geral, é largado por conta própria, deixado a *bombear* a educação para *fora* dos interesses ou das necessidades subjetivas de determinado ambiente. Ambas as abordagens da educação permanecem dentro do domínio do Eu-Isso, conforme Buber, porque não existe um *diálogo* real entre o professor e o estudante, bem

44 NT: do original "Buber was a servant of two voices, of two masters. One voice sought to participate in the ordinary discourse – philosophical, literary, political and scholarly – prevailing in his time. That voice was grounded in the texts of the day and addressed contemporary philosophical and political concerns […]. Yet […] there was an additional, latent voice in the background".

como não há auxílio para que se facilite o *diálogo* entre os alunos. Como tal, Buber rejeita essas abordagens em favor de uma abordagem educacional, baseada no diálogo entre o professor e os alunos, e entre os alunos, o que possibilita o despontamento da relação Eu-Tu (GUILHERME; MORGAN, 2009; GUILHERME, 2014b).

Porém, o que Buber quer dizer exatamente com uma abordam educacional baseada no diálogo? Em *The Address on Education*, o pensador define a educação:

> O que nomeamos como educação, consciente e desejada, significa dar a seleção decisiva, feita pelo homem, do mundo efetivo; significa dar poder efetivo a uma seleção do mundo, que é concentrada e manifestada no educador. A relação na educação é alçada da educação de todas as coisas, aleatoriamente fluida, sinalizada como um propósito. Nesse sentido, por meio do educador, o mundo, pela primeira vez, torna-se o verdadeiro sujeito de seu efeito (BUBER, 1925, 1961, p. 116)[45].

Para Buber, a educação baseada no diálogo é aquela que dá o devido peso tanto à influência do professor quanto às capacidades, aos interesses e às necessidades dos alunos.

O papel do professor é o de estabelecer o currículo e a estrutura e, ao cumpri-lo, estabelece uma espécie de plataforma de valores para o estudante, mas isso não significa que os interesses, a criatividade e as necessidades do aluno sejam postos de lado, já que o aluno os desenvolve dentro da estrutura estabelecida pelo professor – esse é, agora, um aspecto da teoria e da prática educacional difundido entre os educadores, o que talvez demonstre a influência de Buber no campo da educação. Como Cohen (1979, p. 89) diz, para Buber, "o que é importante para a educação não é a liberdade sem direção, mas a *comunhão* tendo tanto uma direção quanto um propósito" (grifo nosso)[46]. Torna-se claro que as relações dialógicas, entre o professor e o aluno, são fundamentais para a filosofia da educação de Buber.

Portanto, Buber defende uma educação baseada no *diálogo*, porque o professor não escolhe quem está diante de si e, como tal, o professor deve aceitar *quem quer que esteja presente* para ser educado. De modo semelhante, o estu-

45 NT: do original "[w]hat we term education, conscious and willed, means to give decisive selection by man of the effective world; it means to give decisive effective power to a selection of the world, which is concentrated and manifested in the educator. The relation in education is lifted out of the purposelessly streaming education of all things, and is marked off as purpose. In this way, through the educator, the world for the first time becomes the true subject of its effect".

46 NT: do original "what is important to education is not freedom lacking direction, but communion having both a direction and a purpose".

dante deve também aceitar o professor. Essa aceitação, essa reciprocidade, essa relação dialógica só pode despontar por meio da relação Eu-Tu. O educador somente pode educar se for capaz de construir uma relação baseada na reciprocidade verdadeira, no diálogo verdadeiro com os alunos, e essa reciprocidade, esse diálogo somente pode vir à tona se o aluno confia no educador, se o aluno se sente aceito; do contrário, qualquer tentativa de educar levará à rebeldia e à falta de interesse. Desse modo, classificar – de modo encaixotado – os alunos por quaisquer razões específicas (por exemplo, pertencer a determinada família ou ter determinado sotaque) é algo que não deve acontecer se a educação, a educação dialógica, de fato acontecer. Do mesmo modo, os alunos também não devem categorizar os professores, pois isso os afetará e poderá levar a uma falta de interesse e à indiferença em relação aos estudantes. Na passagem seguinte, Buber (1925, 2007, p. 105) comenta sobre essa noção de inclusão e sobre a importância das relações Eu-Tu, ao mesmo tempo em que critica a educação centrada no professor e no aluno:

> No primeiro caso [isto é, centrado no professor e centrado no aluno], a declaração preliminar do que, por si só, era certo, foi feita por renúncia ou rebelião; mas, no último caso [isto é, educação dialógica] [...] o aluno atinge a realização [...] depois de ter-se aventurado bem longe no caminho de sua conquista, seu coração é atraído pela reverência pela forma e educado[47].

Aquilo que acontece entre o professor e o aluno é descrito por Buber como *inclusão* e não deve ser confundido com *empatia*. No caso da empatia, um se transpõe a outro, um se põe no lugar do outro e, ao fazê-lo, anula a diferença do outro. No caso da inclusão, Buber (1925; 2007, p. 124) nota: "há uma relação entre duas pessoas [...] um evento experimentado por elas *em comum*, do qual ao menos uma delas participa ativamente e [...], sem perder nada da realidade sentida de sua atividade, ao mesmo tempo vive o evento comum através do ponto de vista do outro" [grifo nosso][48].

Essa é uma referência direta à importância das relações Eu-Tu na educação; ou seja, as relações dialógicas são algo fundamental à educação. É um

47 NT: do original "[i]n the former instance [i.e., teacher-centred and student-centred] the preliminary declaration of what alone was right made for resignation or rebellion; but in the latter [i.e., dialogical education] [...] the pupil gains the realization [...] after he has ventured far out on the way to his achievement, his heart is drawn to reverence for the form and educated".

48 NT: do original "there is a relation between two persons [...] an event that is experienced by them in common, in which at least one of them actively participates and [...] without forfeiting anything of the felt reality of his activity, at the same time lives through the common event from the stand point of the other".

ponto crucial, nem sempre apreciado pelas práticas atuais, com foco na aprendizagem autônoma, que sem dúvida mina a importância das relações professor-aluno e aluno-aluno, arguindo a importância de ambientes de aprendizagem ricos e estruturas de apoio ao aprendizado estudantil[49] (BIESTA, 2010a, 2013, p. 451). Por conseguinte, as relações dialógicas entre aluno e professor sofrem e chegam até a ser consideradas como desnecessárias (GUILHERME, 2014a). A influência do construtivismo e de pensadores como Piaget, Vygotsky (ver Capítulo 3) e Bruner é bastante evidente. Foi uma regressão à educação, centrada no estudante, muito criticada por Buber. A escola construtivista ignorava "a significância do Outro", ao afirmar "que o aprendizado é uma recuperação contida dentro do Eu, em vez de uma ruptura do Eu provocada pelo Outro em um momento de sociabilidade" (TODD, 2003c, p. 30, apud BIESTA, 2013, p. 453; cf. ainda STRHAN, 2012)[50]. Isso altera o foco do aprendizado para o indivíduo e, enquanto enfatiza a importância de um ambiente rico, subestima a importância do encontro com o Outro, das relações dialógicas na educação.

A importância do encontro com o Outro é um aspecto fundamental da filosofia da educação de Buber e o leva a argumentar que a educação é *sempre* educação de *caráter*, ou seja, a educação é fundamentalmente e diretamente relacionada a *ser um bom indivíduo* e com *viver em comunidade*. Um de seus textos angulares sobre educação demonstra isso. Buber (1939, 2007, p. 123) abriu seu discurso na Conferência Nacional de Professores em Tel Aviv, em 1939 (publicada como *The Education of Character*, mas também conhecida como *An Address do the National Conference of Palestinian Teachers*)[51] com esta afirmação poderosa:

> A educação digna desse nome é essencialmente a educação do caráter. Isso porque o educador genuíno não meramente considera as funções individuais do aluno, a quem pretende ensinar apenas a saber ou a ser capaz de certas coisas definidas; mas sua preocupação é sempre com a pessoa como um todo, tanto na realidade em que vive diante de si quanto nas possibilidades,

49 NT: o texto original emprega o termo *scaffolding student learning*. Em educação, esse termo refere-se a uma variedade de técnicas instrucionais usadas para mover os alunos progressivamente em direção a um entendimento mais consistente e a uma maior independência no processo de aprendizagem. A ideia de *scaffold* ["andaime"] oferece a metáfora descritiva relevante: os professores fornecem níveis sucessivos de apoio temporário, que ajudam os alunos a alcançar patamares mais elevados de compreensão e aquisição de habilidades. Assim como os andaimes físicos, as estratégias de suporte são removidas gradualmente quando já se tornam desnecessárias, à medida em que o professor transfere mais responsabilidade sobre o processo de aprendizagem para o aluno.

50 NT: do original "the significance of the Other [...] that learning is a recovery containing within the I, rather than a disruption of the I provoked by the Other in a moment of sociality".

51 De modo mais preciso, professores judeus na Palestina.

> naquilo que pode tornar-se. Porém, nesse sentido, como algo inteiro na realidade e na potencialidade, um homem pode ser concebido ou como uma personalidade, ou seja, como uma forma única espiritual-física, com todas as forças nela dominantes, ou como um caráter, ou seja, como a relação entre o que é individual e a sequência das ações a atitudes. Entre esses dois modos de conceber o aluno, em sua integralidade, há uma diferença fundamental. A personalidade é algo que, em seu crescimento, permanece essencialmente fora da influência do educador; todavia, auxiliar na moldagem do caráter é a maior missão do educador. A personalidade é uma conclusão, somente o caráter é uma missão. Pode-se cultivar e melhorar a personalidade, mas, na educação, pode-se e deve-se objetivar o caráter[52].

Buber enfatiza a tensão entre os conceitos de *Bildung* e de *Erziehung* na educação. Em inglês, o termo educação comporta todos os aspectos do processo de ensino e aprendizado; mas, em alemão, a língua nativa de Buber, há uma diferenciação entre as características distintivas do processo. *Erziehung* significa "instrução" e o aprendizado de uma habilidade ou de um ofício, ao passo que *Bildung* denota a educação do caráter. Buber entendia que *Erziehung* é um processo relativamente fácil, porque consiste em ensinar os indivíduos a realizar diversas tarefas com êxito, mas *Bildung*, a ética e a formação do caráter, não é tão simples, visto que envolve a ética e a vida em comunidade (MORGAN; GUILHERME, 2013, p. 56-57). Notamos que teóricos e pedagogos por vezes parecem não ter a consciência de que esses dois conceitos são interdependentes, o que leva a ambos a se concentrarem em um ou em outro (MORGAN; GUILHERME, 2013). Buber certamente tinha consciência desse problema, mantido pelo atrito entre esses dois aspectos do processo educacional (WEINSTEIN, 1975, p. 47-51). Na passagem seguinte, Buber (1939, 2007, p. 124) relata uma experiência pessoal que demonstra a relação profunda entre *Erziehung* e *Bildung*, ao mesmo tempo que aponta a tensão existente entre ambos os conceitos:

52 NT: do original "[e]ducation worthy of the name is essentially education of character. For the genuine educator does not merely consider individual functions of his pupil, as one intending to teach him only to know or to be capable of certain definite things; but his concern is always the person as a whole, both in the actuality in which he lives before you now and in his possibilities, what he can become. But in this way, as a whole in reality and potentiality, a man can be conceived either as personality, that is, as a unique spiritual-physical form with all the forces dormant in it, or as a character, that is, as the link between what this individual is and the sequence of his actions and attitudes. Between these two modes of conceiving the pupil in his wholeness there is a fundamental difference. Personality is something which in its growth remains essentially outside the influence of the educator; but to assist in the moulding of character is his greatest task. Personality is a completion, only character is a task. One may cultivate and enhance personality, but in education one can and one must aim at character".

> Tento explicar aos meus alunos que a inveja é desprezível e, de imediato, sinto a resistência secreta daqueles que são mais pobres que seus companheiros. Tento explicar que é mau intimidar os fracos e, de imediato, vejo um sorriso reprimido nos lábios dos fortes. Tento explicar que a mentira destrói a vida, e algo terrível acontece: o pior mentiroso contumaz da classe produz um brilhante ensaio sobre o poder destrutivo da mentira. Cometi o erro fatal de proporcionar instrução sobre a ética, e o que eu disse é aceito como a moeda de troca do conhecimento; nada disso é transformado em substância construtora de caráter[53].

Portanto, a educação do caráter não é tão simples; é assaz difícil e somente pode ser obtida por meio da educação dialógica. Ou seja, o educador deve selecionar, seguindo seu melhor julgamento e sua melhor consciência, os valores que devem ser aprendidos pelos alunos por meio das relações Eu-Tu. O comprometimento deles, do professor e dos alunos, deve ser completo e envolver seus seres. Essa plataforma de valor permanece em constante transformação por meio das interações entre o educador e o aluno, e os professores não devem ter medo de assumir essa tarefa difícil, mas importante. É apenas assim que um professor pode afetar a transformação de caráter nos alunos. A abordagem de Buber evoca a teoria ética das virtudes de Aristóteles, que chama nossa atenção para a importância que um guia experiente e a comunidade em geral desempenham na formação do caráter do indivíduo (cf. *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles, Livro II; Aristóteles, 2015). A passagem seguinte de *The Education of Character*, de Buber, é um bom exemplo dos desafios e das dificuldades envolvidas. Citamos (1939, 2007, p. 129) detidamente:

> À época do terror árabe na Palestina, quando havia atos de revide isolados por parte dos judeus, deve ter havido muitas discussões entre professor e alunos sobre a pergunta: É possível haver alguma suspensão dos Dez Mandamentos, ou seja, o assassinato pode tornar-se uma boa ação se cometido no interesse do próprio grupo? Uma discussão desse tipo foi, uma vez, repetida para mim. O professor perguntou: "Quando os mandamentos lhe dizem 'Não levantarás falso testemunho contra

53 NT: do original "I try to explain to my pupils that envy is despicable, and at once I feel the secret resistance of those who are poorer than their comrades. I try to explain that it is wicked to bully the weak, and at once I see a suppressed smile on the lips of the strong. I try to explain that lying destroys life, and something frightful happens: the worst habitual liar of the class produces a brilliant essay on the destructive power of lying. I have made the fatal mistake of giving instruction in ethics, and what I said is accepted as current coin of knowledge; nothing of it is transformed into character building substance".

> teu próximo', devemos interpretá-lo com a condição 'desde que isso não te beneficie'?". Ao que um dos alunos disse: "Mas não é uma questão do meu benefício, mas do benefício do meu povo". E o professor: "E você gostaria, então, se colocássemos nossa condição assim 'Desde que não beneficie minha família'?". E o aluno: "Mas a família – que ainda é algo mais ou menos como eu mesmo; mas as pessoas – que é algo bem diferente; aí, toda a questão do eu desaparece". O professor: "Então, se você está pensando 'queremos a vitória', você não sente ao mesmo tempo 'eu quero a vitória'?". O aluno: "Mas as pessoas, que é algo infinitamente mais [abrangente] do que só as pessoas de hoje. Isso inclui todas as gerações, passadas e futuras". Nesse momento, o professor sentiu que havia chegado o momento de deixar a estreita bússola do presente e invocar o destino histórico. E disse: "Sim, todas as gerações passadas. Mas o que foi que viveram as gerações do Êxodo? O que as fez sobreviver e superar todas as provações? Não foi o clamor de 'Não o farás' que nunca se dissipou de seus corações e ouvidos?". O aluno ficou muito pálido. Ele ficou em silêncio por um tempo, mas foi o silêncio de alguém cujas palavras ameaçavam sufocá-lo. Então explodiu: "E o que conseguimos assim? Isto". E bateu seu punho no jornal diante dele, que continua o relatório sobre o Livro Branco britânico. E, de novo, ele explodiu com "Viver? Sobreviver? Você chama isso de vida? Nós queremos viver!"[54].

Sem esses compromissos, nos quais o professor convida o aluno a se envolver com a realidade, com as grandes questões que afetam o mundo, o processo educacional se torna vago e restrito a *Erziehung* e, como tal, não é capaz

54 NT: do original "[a]t the time of the Arab terror in Palestine, when there were single Jewish acts of reprisal, there must have been many discussions between teacher and pupils on the question: Can there be any suspension of the Ten Commandments, i.e. can murder become a good deed if committed in the interest of one's own group? One such discussion was once repeated to me. The teacher asked: 'When the commandments tell you "Thou shalt not bear false witness against thy neighbor", are we to interpret it with the condition, "provided that it does not profit you"?' Thereupon one of the pupils said, 'But it not a question of my profit, but of the profit of my people'. The teacher: 'And how would you like it, then, if we put our condition this way: "Provided that it does not profit my family"?' The pupil: 'But family – that is still something more or less like myself; but the people – that is something quite different; there all question of I disappears'. The teacher: 'Then if you are thinking, "we want victory", don't you feel at the same time, "I want victory"?' The pupil: 'But the people, that is something infinitely more than just the people of to-day. It includes all past and future generations'. At this point the teacher felt the moment had come to leave the narrow compass of the present and to invoke historical destiny. He said: 'Yes; all past generations. But what was it that made those past generations of the Exile live? What made them outlive and overcome all their trials? Wasn't it that the cry "Thou shall not" never faded from their hearts and ears?' The pupil grew very pale. He was silent for a while, but it was the silence of one whose words threatened to stifle him. Then he burst out: 'And what have we achieved that way? This!' And he banged his fist on the newspaper before him, which contained the report on the British White Paper. And again, he burst out with 'Live? Outlive? Do you call that life? We want to live!'".

de se expandir para *Bildung*. Ou seja, é baseado em relações não dialógicas, em relações Eu-Isso, sem o incentivo ao despontar das relações Eu-Tu. Ainda mais, esse comprometimento precisa ser uma constante na educação, deve fazer parte, ser uma parcela dela, de modo que o caráter do estudante se desenvolva e obtenha plena consciência do peso moral de suas ações, e o professor desempenha uma função crucial nisso. Por conseguinte, discussões sobre o currículo oculto devem estar atentas ao papel que o professor desempenha em engendrar valores e atitudes positivas na sociedade. Certamente, pode-se argumentar que a atual cultura administrativa e burocrática, disseminada nas instituições de ensino, bem como a necessidade de ensinar um currículo formal e de demonstrar altos níveis de conquista estudantil são obstáculos para que um professor possa desempenhar uma função na formação do caráter. É importante que os professores busquem esses "momentos ensináveis", essas brechas no sistema repressor, em que o ensino real possa acontecer (BIESTA, 2005) e a formação do caráter efetivar-se. Citamos Buber (1939, 2007, p. 137):

> É por onde o professor pode e deve começar. Ele pode ajudar a sentir que algo está faltando para que se cresça em direção à clareza da consciência e à força do desejo. Ele pode despertar nos jovens a coragem de enfrentar a vida de novo. Ele pode trazer, para diante de seus alunos, a imagem de um caráter grandioso, que não nega qualquer resposta para a vida e para o mundo, e que aceita a responsabilidade por tudo de essencial com que se defrontar. Ele pode mostrar aos alunos essa imagem sem medo de que aqueles que mais precisam de disciplina e ordem irão vagar, num desejo por liberdade sem rumo: ao contrário, ele pode ensinar aos alunos, desse jeito, a reconhecer que a disciplina e a ordem também são pontos de partida, em direção à autorresponsabilidade. Ele pode mostrar que mesmo o caráter grandioso não nasce perfeito, que a unidade do seu ser precisa primeiro amadurecer antes de se expressar na sequência de suas ações e atitudes. Mas a unidade em si, a unidade da pessoa, a unidade da vida vivida, deve ser enfatizada repetidamente[55].

55 NT: do original "[t]his is where the educator can begin and should begin. He can help the feeling that something is lacking to grow into the clarity of consciousness and into the force of desire. He can awaken in young people the courage to shoulder life again. He can bring before his pupils the image of a great character who denies no answer to life and the world, but accepts responsibility for everything essential that he meets. He can show his pupils this image without the fear that those among them who most of all need discipline and order will drift into a craving for aimless freedom: on the contrary, he can teach them in this way to recognize that discipline and order too are starting points on the way towards self-responsibility. He can show that even the great character is not born perfect, that the unity of his being has first to mature before expressing itself in the sequence of his actions and attitudes. But unity itself, unity of the person, unity of the lived life, has to be emphasized again and again".

O foco de Buber no desenvolvimento do caráter é fundamentalmente de natureza existencialista. O indivíduo, tanto o professor quanto o aluno, deve obter uma compreensão plena da condição humana; isto é, de que nós, como seres humanos, estamos sempre em uma relação, de que somente somos capazes de adentrar relações de Eu-Tu e de Eu-Isso com os Outros, e de que o modo como nos comprometemos com o Outro, seja através de relações dialógicas ou instrumentais, é uma escolha moral. Isso tem um efeito direto sobre nós mesmos, sobre os Outros e sobre o mundo. Viver em um mundo no qual os indivíduos, cada vez mais, relacionam-se com os Outros por meio de relações Eu-Isso significa que as relações éticas estão comprometidas e que as implicações disso podem ser muito sérias, como a história demonstra; oposto a isso é viver em um mundo no qual os indivíduos, cada vez mais, relacionam-se com os Outros por meio de relações Eu-Tu, o que significa que o respeito e que outras atitudes positivas estarão muito bem estabelecidas e não serão erodidas com facilidade. Weinstein (1975, p. 51) comenta sobre esse aspecto da filosofia de Buber:

> Buber é um existencialista que acredita na singularidade de cada pessoa e no direito que cada pessoa tem à sua singularidade particular. O caráter grandioso não é nem um sistema de máximas, nem um sistema de hábitos, e tampouco segue máximas e hábitos predeterminados. Cada pessoa reage individualmente, de acordo com as singularidades de cada situação que a desafia [...]. Cada qual requer uma reação distinta, que não pode ser preparada de antemão. Exige presença, responsabilidade. Um caráter grandioso é aquele que, por suas ações e atitudes, satisfaz à exigência da situação, a partir da prontidão profunda de reagir com a vida inteira e de tal modo que a soma das ações e das atitudes expressa, no momento, a unidade do ser e a vontade de aceitar a responsabilidade[56].

Esse existencialismo tem implicações interessantes para os professores, já que o professor se torna fundamental na construção da comunidade, não apenas dentro do sistema educacional, mas, também, na sociedade de um modo mais amplo. Na seguinte passagem de *Eu e Tu,* Buber (1996, p. 94) argumenta

56 NT: do original "Buber is an existentialist who believes in the uniqueness of each person and the right of each person to his particular uniqueness. The great character is neither a system of maxims nor a system of habits, nor does he follow predetermined maxims and habits. Each person reacts individually in accordance with the singularities of every situation which challenges him [...]. Each requires a distinctive reaction which cannot be prepared beforehand. It demands presence, responsibility. A great character is one who by his actions and attitudes satisfies the claim of the situation out of deep readiness to respond with his whole life, and in such a way that the sum of his actions and attitudes expresses at the time the unity of his being and his willingness to accept responsibility".

que uma verdadeira comunidade [*Die wahre Gemeinde*] (isto é, a comunidade dialógica):

> Não se concretiza porque as pessoas nutrem sentimentos umas pelas outras (embora isso também seja exigido), mas, em vez disso, por conta de dois fatores: todas as pessoas precisam estar em uma relação recíproca e viva para viver um centro único de vida [*daß sie alle zu einer lebendigen Mitte in lebendig gegenseitiger Beziehung stehen*] e porque elas precisam estar em uma relação recíproca e viva umas com as outras. O segundo acontecimento tem sua fonte no primeiro, mas não é dado imediatamente com este. Uma relação recíproca e viva inclui sentimento, mas não deriva deles. Uma comunidade [*Die Gemeinde*] não é construída sobre uma relação viva e recíproca, mas o construtor é o centro vivo e ativo [*aber der Baumeister ist die lebendige wirkende Mitte*]. (colchetes e grifo nossos)[57].

Uma verdadeira comunidade surge quando i) as interações entre os membros do grupo e ii) entre os membros e o "centro vivo do grupo", "o construtor" [*der Baumeister*], são baseadas no "diálogo". Ademais, a função exercida pelo "centro vivo e ativo" [*lebedinge wirkende Mitte*] é muito importante, já que é a base em si da "comunidade" [*Gemeinde*] que facilita o "diálogo" entre os indivíduos dentro do grupo e entre os indivíduos e no grupo em si. Portanto, é "o construtor" que os transforma em um(a) *Gemeinde* ou "[o]s centros vivos da comunidade, os construtores da comunidade, assim, geram, no mundo social, aquela qualidade de relação que constitui 'o entre'" (AVNON, 1993, p. 60)[58]. Isso significa que, sem o "professor-construtor", um grupo de alunos vai achar muito mais difícil adentrar a dinâmica das relações Eu-Tu uns com os outros, bem como com o centro, já que este é ausente, e isso também significa que os alunos vão continuar aprisionados nas relações Eu-Isso, embora relações Eu-Tu esporádicas e aleatórias possam vir a surgir entre alguns membros. Demonstra-se, assim, a importância do "professor-construtor" sobre outros tipos de professores – tais como propagandistas, facilitadores e autoritários –, porque só o "professor-construtor" pode formar uma *Gemeinde*. Além disso, é defensável e

57 NT: do original "does not come into being because people have feelings for each other (though that is required, too), but rather on two accounts: all of them have to stand in a living, reciprocal relationship to a single living center, and they have to stand in a living reciprocal relationship to one another. The second event has its source in the first but is not immediately given with it. A living reciprocal relationship includes feelings but is not derived from them. A community is built upon a living, reciprocal relationship, but the builder is the living, active center".

58 NT: do original "[t]he living centers of community, the builders of community, thus generate in the social world that quality of relation that constitutes 'the between'".

esperado que muitos daqueles alunos que vivenciaram a *Gemeinde*, a comunidade dialógica, procurarão, por sua vez, propagá-la, tornando-se "construtores" eles mesmos, não apenas dentro do ambiente educacional, mas também na sociedade mais ampla.

Este não é um ponto secundário, e é crucial para a formação de *Bildung* e de caráter. Quer dizer, para que se alcance o entendimento da importância e do peso ético de ser um ser moral. Sem o "professor-construtor", os alunos continuarão aprisionados em *Erziehung*, talvez conhecendo fatos e uma ampla gama de informações, mas sem perceberem sua dimensão ética. Os alunos não estarão plenamente conscientes de que seus atos existem no mundo e de que o mundo existe em seus atos; de que suas escolhas têm impacto não apenas sobre si mesmos (por exemplo, sendo considerados como de caráter "bom" ou "mau" por seus pares), mas também sobre suas relações imediatas e sobre a sociedade de modo mais amplo (por exemplo, "boas" ações que melhoram a simpatia e o senso de comunidade e vice-versa). Aqui reside a importância do "professor-construtor" e das relações para a educação e para a sociedade (GUILHERME, 2014a).

Conclusão

De acordo com Buber, o diálogo é o estabelecimento de uma relação recíproca e inclusiva com o Outro, e está em contraste com as relações não dialógicas, as relações Eu-Isso, as quais são baseadas na objetificação do Outro. Há algo muito fundamental nas relações dialógicas; elas têm uma "textura"; e, como tal, é fácil perceber quando o Outro está interessado em nós pelo modo com que o Outro nos olha, nos fala e nos toca. De modo semelhante, as relações não dialógicas ou instrumentais também detêm uma "textura", e o desinteresse dos Outros em nós é muito fácil de identificar, às vezes de modo cru. Uma crítica que poderia ser levantada à teoria de Buber diz respeito ao entendimento de que podemos depreender esses tipos de relações não apenas com os humanos, mas também com a natureza e com Deus. Alguns argumentam que é de fato possível estabelecer algum tipo de diálogo, de relações Eu-Tu com entidades não humanas, como um animal de estimação, um lugar (por exemplo, o lar da infância, um país) e, para os crentes, com Deus. Contudo, outros argumentam que há algo único nos humanos e que as relações Eu-Tu e Eu-Isso aplicam-se somente a eles. Um modo de resolver isso é argumentar que as relações Eu-Tu e Eu-Isso têm um aspecto amplo de nuances e de matizes; ou seja, não devem ser entendidas como dicotomias rígidas. Portanto, o Tu (ou o Isso) que eu digo para

um amigo é diferente do Tu (ou do Isso) que eu digo para meu animal de estimação, para minha cidade natal ou para Deus. Essas implicações para a ética e para a educação ambientais poderiam ser substanciosas; ou seja, comprometer-se com a natureza como um Tu, e não como um Isso, poderia influenciar as atitudes em relação ao ambiente.

Por fim, a teoria do diálogo de Buber chama nossa atenção para a importância das "relações" professor-aluno e aluno-aluno na educação. Correntes contemporâneas na educação, tais como a ênfase no aprendizado autônomo (BIESTA, 2010a, 2013; TODD, 2003c), poderiam demonstrar uma falta arraigada do entendimento da educação como *Erziehung* e como *Bildung*. Isso tem exercido um impacto considerável na importância das relações no processo educacional. Devemos reconsiderar isso, porque o efeito que pode ter em assuntos como a motivação do professor e do aluno, as metodologias empregadas e o desenvolvimento de currículo; por exemplo, um ambiente que seja empático, baseado nas relações Eu-Tu, exerce um impacto positivo na motivação dos indivíduos, porque estes viriam a querer colaborar e ajudar uns aos outros. A falta de ênfase na importância das relações na educação também afeta os indivíduos e a sociedade como um todo, já que não incentiva que os indivíduos se relacionem uns com os outros como Tu[59], de modo a perceber que suas ações exercem um impacto sobre si mesmos e sobre o mundo. Isso é de extrema importância. Muitos daqueles que se engajam com o terrorismo são indivíduos com muito boa educação formal, em sentido técnico, mas são incapazes de ponderar que o tratamento dos Outros como objetos tem um impacto sobre o próprio caráter e os diminui como seres humanos, bem como suas ações têm um efeito reacionário no mundo ao redor, cada vez mais instigando as relações Eu-Isso[60].

59 NT: o texto original emprega o termo *Thous*, que pode ser compreendido, em tradução livre, como uma versão plural de "Tu".

60 Isso pode ser comparado com o relato de Hannah Arendt sobre a "banalização do mal" e sobre o caráter de Adolf Eichmann (ver Capítulo 5).

CAPÍTULO II

Mikhail Bakhtin (1895-1975) – o Diálogo como imaginação

> Uma vida que escapa da responsabilidade não pode ter uma filosofia; é, desde seu muito princípio, acidental e incapaz de fincar raízes[61] (MIKHAIL BAKHTIN, *Toward a Philosophy of the Act*).

Introdução

Como nossa epígrafe indica, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, o filósofo russo da linguagem e da literatura, foi fundamentalmente um filósofo da *responsabilidade*. É agora visto como uma das figuras intelectuais mais importantes do século XX. Esse não foi sempre o caso: por muitos anos, Bakhtin foi lançado à obscuridade na Rússia, uma situação pessoal não necessariamente mal-vinda, haja vista que o clima político do stalinismo não era saudável, era até fatal para muitos de seus colegas intelectuais. O stalinismo na Rússia sobreviveu a Stalin, que morreu em 1953; e, apesar de o clima tornar-se constantemente mais amigável do ponto de vista intelectual, não foi até o final da década de 1960, ao fim da vida de Bakhtin, que sua obra se tornou mais conhecida e reconhecida na Rússia. Após a morte de Bakhtin, em 1975, a obra tornou-se muito conhecida, até na moda, fora da Rússia, especialmente na Europa Ocidental e na América do Norte, onde há um fluxo constante de traduções e de comentários críticos.

O pensamento de Bakhtin é extremamente rico do ponto de vista acadêmico e abrangente nos problemas intelectuais e nas soluções potenciais que

61 NT: do original "A life that has fallen away from answerability cannot have a philosophy: it is, in its very principle, fortuitous and incapable of being rooted".

suscita. A obra publicada de Bakhtin é, portanto, complexa, variada e fragmentada e, por vezes, controversa quanto à autoria, já que Bakhtin, não raro, publicou materiais conjuntos ou mesmo sob o nome de outros membros próximos de seu Círculo, tais como Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev. Isso é um problema para um capítulo desta extensão, que pode tão somente introduzir as características fundamentais da vida e da obra de Bakhtin, na medida em que estas o explicam como um filósofo do diálogo. Bakhtin é conhecido por sua filosofia do ato; pelos conceitos de dialogia e de *heteroglossia*; e por considerar o diálogo e a participação polifônica de vozes diferentes no intercâmbio de ideias por meio da linguagem e da literatura, reminiscência de *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind* de Michael Oakeshott (OAKESHOTT, 1967f)[62]. Uma seleção é necessária para que atinjamos nosso propósito: enfatizaremos os estágios importantes da vida pessoal e intelectual de Bakhtin; as influências fundamentais de sua filosofia, com destaque para o neokantismo, para Nietzsche, para o marxismo e para o cristianismo. Conceitos como o carnaval, a *heteroglossia* e a polifonia serão indicados, na condição de diálogo, especialmente em *The Dialogic Imagination: Four Essays* (1981), receberão mais atenção. Finalmente, avaliaremos as implicações da obra de Bakhtin para a filosofia e para a prática da educação e forneceremos uma breve conclusão.

A vida e a carreira de Mikhail Bakhtin

Devemos primeiro considerar os estágios importantes da vida e da carreira de Bakhtin e como elas afetaram suas preocupações e sua produção acadêmicas. Bakhtin nasceu em 16 de novembro de 1895, em Oreal, uma cidade ao sudoeste de Moscou. O romancista e liberal famoso do século XIX, Ivan Turgenev, também nasceu ali (em 1818) e ambientou seu *Sketches from a Hunter's Album* (1990)[63] na zona rural de Oreal, onde sua família possuía uma propriedade. A família de Bakhtin não era da aristocracia rural, embora ainda da baixa nobreza russa, sendo, seu pai, membro sênior de um banco. Bakhtin foi, no princípio, educado em casa por uma governanta alemã e foi criado como bilíngue, em alemão e em russo. Cursou o ginásio ou ensino fundamental médio em Vilnius

62 Outra semelhança possível é o interesse compartilhado no filósofo inglês do século XVII Thomas Hobbes, sobre quem Oakeshott escreveu extensivamente. Em *Toward a Philosophy of the Act*, Bakhtin observou: "Portanto, o poder do povo, de acordo com Hobbes, é exercido somente uma vez, no ato de renúncia e de rendição ao governante; depois disso, o povo se torna escravo da própria decisão livre" (1993, p. 35).

63 Seriada, pela primeira vez, e, *The Contemporary*, de N. A. Nekrasov, em 1850-51, com uma edição separada em 1852.

e em Odessa, seu pai sendo ali enviado pelo banco. Essas eram "duas cidades que se destacavam mesmo na colcha de retalhos do Império Russo, como incomumente heterogêneas em sua mistura de culturas e de línguas" (HOLQUIST, 1990, p. 1)[64]. É certo que Bakhtin também aprendeu francês, língua de uso dos russos educados e sofisticados, juntamente com latim e grego clássico, no ginásio. Foi um bom começo, formal e informal, para o futuro filósofo do diálogo e da *heteroglossia*.

Após um ano na Universidade de Odessa, Bakhtin, em 1914, foi ler os clássicos e filologia histórica na Universidade de São Petersburgo. Ele seguiu o irmão mais velho, Nikolai, que foi uma influência intelectual precoce[65]. Como estudante universitário, Bakhtin foi, em grande medida, influenciado por Tadeuz Zielinski, um professor polonês renomado de línguas e literatura clássicas. Bakhtin também continuou a estudar alemão, a teologia existencialista de Søren Kierkegaard e a filosofia e a teologia dialógicas de Martin Buber. Os anos de 1918 a 1922 foram de uma guerra civil brutal, na sequência da Revolução Bolchevique de outubro de 1917. Foi também um período intenso de discussões e de debates políticos e filosóficos, com o que Bakhtin contribuiu. Deixou São Petersburgo em 1918, primeiro para Nevel, em Pskov Oblast, na Rússia ocidental, onde ensinou em uma escola por dois anos e, posteriormente, para Vitebsk, na Bielorrússia[66], novamente vivendo em condições precárias por meio da docência e de obras publicadas esparsamente. Vitebsk foi descrita como "àquele tempo, uma cidade de *boom* cultural, uma ilha de luz nas correntes obscuras da revolução e da guerra civil" (HOLQUIST, 1981, p. xxiii)[67].

Foi então que o primeiro grupo do que mais tarde se tornaria conhecido como os "Círculos de Bakhtin" se reuniu. Era um grupo informal, interessado em problemas religiosos, filosóficos e políticos. Incluiu Valentin Volowhinov e Pavel Medvedev, que, como já assinalamos, viriam a se associar intimamente com a obra acadêmica posterior de Bakhtin. Outro membro do círculo era o filósofo, matemático e físico Matvei Isaevich Kagan. Posteriormente, foi um membro fundamental de uma comissão estatal sobre fontes energéticas soviéticas

64 NT: do original "two cities that stood out even in the patchwork Russian empire as unusually heterogeneous in their mix of cultures and languages".

65 Nikolai Mikhailovich Bakhtin ingressou no Exército Branco durante a Guerra Civil contra o Exército Vermelho comunista. Foi obrigado a abandonar a Rússia e não se encontrou com seu irmão novamente depois de 1918. Ao final, Nikolai se tornou professor de Linguística na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Faleceu em 1950.

66 Atual Bielorrússia.

67 NT: do original "at that time, a cultural boom town, an island of light in the dark currents of revolution and civil war".

e, como tal, apto a exercer certa influência nas decisões oficiais sobre Bakhtin. Em sua vida pessoal, Bakhtin vivenciou dois eventos relevantes. Primeiro, casou-se com Elena Aleksandrovna Oklovich, em 1921. Segundo, foi diagnosticado com osteomielite, uma doença óssea, finalmente levando à amputação de uma perna, em 1938. Em 1924, Bakhtin encontrou trabalho no Instituto Histórico Estatal em Leningrado, trabalhando também em meio período para a Casa Editorial Estatal, onde ele e a esposa foram auxiliados a achar algum lugar para morar pelo amigo, o biólogo Ivan Kanaev. Foram, não obstante, tempos desafiadores, já que Bakhtin permaneceu politicamente suspeito e incapaz de encontrar emprego estável, por conta de suas conexões ortodoxas cristãs e um irmão que fora guarda do Exército Branco.

Embora tivesse preparado um manuscrito sobre filosofia moral, a própria publicação de Bakhtin também se manteve intermitente. Um ensaio curto, *Art and Responsibility* apareceu em 1919. Somente em 1929, seu primeiro grande livro, *Problems of Dostoevsky's Art*, no qual introduziu os conceitos de dialogia e de polifonia, foi publicado[68] (cf. BAKHTIN, 1984). O livro foi inicialmente bem recebido como uma contribuição radical a um assunto estabilizado na literatura russa, mesmo por Anatoly Lunacharski, o proeminente intelectual do Partido Comunista e Comissário para o Iluminismo (HOLQUIST, 1981, p. xxiv). Infelizmente, quase coincidente com a publicação do livro, Bakhtin foi preso pela OGPU[69] por conta de sua alegada adesão à Igreja Ortodoxa Russa, clandestina, e participação em grupos cristãos de estudo. Foi condenado a dez anos em um campo de trabalhos forçados nas Ilhas Sovletsky, no extremo norte da Rússia. A intervenção de contatos e amigos influentes, com destaque para Matvei Kagan, e os graves problemas de saúde de Bakhtin asseguraram a comutação da pena a seis anos de exílio interno em Kustenai, no Cazaquistão, onde viria a encontrar trabalho como contador[70]. Bakhtin e sua esposa ficaram em Kustenai até 1936. Ele continuou seus estudos de teoria literária e filosofia no tempo livre, e "[s]uprido com caixas de livros por Kagan e por Kanaev, Bakhtin finalizou uma série de monografias na área geral da teoria do romance, incluindo o muito importante 'Discurso no romance' (1934-35) e o longo ensaio sobre

68 Na publicação em inglês, incluiu um capítulo extra sobre o conceito de *carnaval* e recebeu o título de *Problems of Dostoievky´s Poetics*. Ver a versão traduzida por C. Emerson (1984).

69 *Ob'edinennoe Gosudarstvennoe Politicheskoe Upravlenie*, o Diretório Político Estatal Conjunto ou o Serviço de Segurança Estatal.

70 O uso do exílio interno como um controle ideológico e político era comum no Império Russo, bem como na Rússia Soviética. Ver, por exemplo, o livro de memórias de Alexander Herzen, *Childhood, Youth and Exile* (1968).

o cronotopo (1937)" (HOLQUIST, 1990, p. 9)[71] [72]. *Cronotopo* é o termo utilizado por Bakhtin para descrever e analisar o tempo e o espaço tal como utilizados artisticamente na literatura. Esses trabalhos permaneceriam sem publicação por muitos anos.

Bakhtin obteve um posto de docência de literatura no Instituto Pedagógico Mordoviano, em Saransk, em 1936. Isso se comprovou mais afeito ao trabalho acadêmico, enquanto sua saúde, no geral, melhorou após a amputação da perna. Bakhtin viveu em Moscou de 1940 até o fim da Segunda Guerra Mundial, tempo no qual ele finalizou uma tese sobre François Rabelais. Esta foi submetida para doutorado no Instituto Gorky de Literatura Mundial, mas não foi examinada até 1946. Revelou-se controversa e dividiu a opinião de examinadores, acadêmicos literários e outros críticos, incluindo a imprensa soviética. Uma saída insatisfatória foi obtida pelo VAK ou o Escritório Estatal de Acreditação Acadêmica, em que Bakhtin recebeu o grau de doutoramento inferior de Candidato da Ciência, em vez do grau mais elevado de doutoramento, de Doutor das Ciências. A tese de Bakhtin não seria publicada na Rússia até 1965, com uma tradução para o inglês publicada como *Rabelais and His World* depois de três anos (BAKHTIN, 1968). Esse processo prolongado era típico da vida frustrante de Bakhtin como crítico literário e filósofo. Bakhtin foi, na sequência, convidado para regressar a Saransk, onde veio a ser titular do Departamento de Literatura Geral, novamente no Instituto Pedagógico Mordoviano. Em 1957, tornou-se titular do Departamento de Literatura Russa e Mundial, coincidindo com o Instituto Pedagógico recebendo o status de universidade. Aposentou-se por questão de saúde em 1961, regressou a Moscou em 1969 e ali faleceu, em 1975. Elena Alexandrovna, esposa de Bakhtin, faleceu em 1971. Foi então, ironicamente, que a reputação intelectual de Bakhtin começou a florescer, primeiro na Rússia e, depois, internacionalmente.

A filosofia de Mikhail Bakhtin

Tem-se observado a respeito de Bakhtin, a nosso ver de modo correto, que "Ele sempre se autoconsiderou como um filósofo (ou melhor, 'pensador'), e não um crítico literário. A Literatura era simplesmente mais fácil de perseguir"

71 Do original "[s]upplied with crates of books by Kagan and Kanaev, Bakhtin finished a number of monographs in the general area of the theory of the novel, including the very important 'Discourse in the novel' (1934-35) and the long essay on the chronotope (1937)".

72 Pietro Saffra, economista e depois membro da Trinity College, Cambridge, deu apoio semelhante a seu amigo Antonio Gramsci, durante a prisão deste na Itália fascista.

(EMERSON, 2010, p. 383)[73]. Isso é demonstrado em seu livro sobre Dostoievski, em que começa com a advertência de que "investigará esse grande romancista não por sua ideologia, mas por suas descobertas profundas sobre o artefato da literatura" (EMERSON, 2010, p. 383)[74]. Esse ponto, que é fundamental pra compreender a filosofia da cultura de Bakhtin, foi defendido por outros, tanto ocidentais e, talvez mais importante, russos. Por exemplo, Lesley Chamberlain, um crítico inglês da história intelectual da Rússia, observa que

> [a] escrita do trabalho de Bakhtin sobre Rabelais, de 1946, era opaca, porque o autor havia disfarçado sua função. Bakhtin, como um filósofo, escrevia numa espécie de código. À medida que ele discorria sobre a literatura francesa do século XVII, era claro, para quem se dispusesse a refletir, que ele também estava e talvez sobretudo falando da Rússia de Stalin (CHAMBERLAIN, 2004, p. 237)[75].

Boris Kagarlintsky, que, na década de 1980, foi representante do pensamento da "Nova Esquerda" da Rússia democrática, fornece um exemplo desta interpretação de Bakhtin[76]. Kagarlintsky comenta que Bakhtin foi alguém que oferecia uma relação entre a *intelligentsia* "velha" e "nova" na Rússia. Engajou-se como acadêmico independente ao longo do período soviético e foi perseguido, com seu trabalho em grande medida não publicado ou publicado sob os nomes de outras pessoas (o que torna difícil identificar sua contribuição efetiva); não obstante, pouco antes de falecer, seus livros começaram a ser publicados e traduzidos, ele tornou-se moda, e "[a]s pessoas aprenderam de Bakhtin e ele tornou-se o fundador de uma escola inteira de culturologia e de crítica literária. Transmitiu seu ideal humanista e democrático a membros da nova *intelligentsia* e a estes deu uma lição em um pensamento original, não padronizado e não dogmático" (KAGARLITSKY, 1989, p. 94-95)[77]. Devemos aqui notar que as considerações de Bakhtin sobre a sátira menipeia, desenvolvidas por meio de seu

73 NT: do original "He always considered himself a philosopher (or better 'thinker') not a literary critic. Literature was simply safer to pursue".

74 NT: do original "he will investigate this great novelist not for his ideology but for his insight into the craft of literature".

75 NT: do original "'[t]he writing from Bakhtin's 1946 work on Rabelais was opaque because its author had disguised his function. Bakhtin as a philosopher wrote in a kind of code. As he talked about the literature of seventeenth century France, however, it was clear to those who cared to reflect that he was also and perhaps mainly talking about Stalin's Russia".

76 Boris Kagarlitsky ainda é um comentador importante e ativo neomarxista sobre a política e a sociedade russas.

77 NT: do original "[p]eople learnt from Bakhtin and he became the founder of a whole school of culturology and literary criticism. He passed on his humanist and democratic ideal to members of the new intelligentsia and gave them a lesson in original, non-standardized, undogmatic thinking".

conceito de carnavalização. A sátira, cujo nome foi retirado do autor satírico Menipo de Gadara, do terceiro século antes de Cristo, ataca os hábitos sociais, a política e as instituições contemporâneos utilizando-se tanto da prosa quanto do verso. Isso está, por sua vez, relacionado à ênfase estilística de Bakhtin em seu conceito de polifonia sobre o que se conhece em russo como *skaz* ou a integração de dispositivos orais, incluindo o dialeto e a gíria, como um gênero literário[78].

A filosofia de Bakhtin é baseada no neokantismo, a que retornaremos adiante, em sua erudição clássica e em sua profunda compreensão da Rússia, em sua tradição filosófica e histórico cultural (vide COPLESTON, 2003; HAMBURG; POOLE, 2010; LEATHERBARROW; OFFORD, 2010). Mesmo fora da Rússia, Bakhtin tem sido visto, e ainda o é, sobretudo como um teórico e estruturalista linguístico. Mas, como Chamberlain novamente explica: "no contexto Russo, Bakhtin sempre viu a si mesmo como um filósofo que se voltava à teoria da linguagem porque não tinha outro modo politicamente autorizável de se expressar" (CHAMBERLAIN, 2004, p. 240)[79] [80]. Ela ecoa o último ponto de Kahgarlitsky, falando do propósito filosófico e moral de Bakhtin: "No contexto soviético, era para tentar aliviar o que o discurso oficial estrangulador impusera sobre a vida e permitir que as pessoas vivessem novamente em uma sociedade não alienada". A autora relaciona isso com a filosofia social contemporânea ocidental, citando a de Martha Nussbaum (1990) e ainda dizendo: "Mas, nessa estratégia de Bakhtin de aproximar a filosofia e a literatura, em nome dos interesses da verdade viva, também havia um elemento de pensamento, que também pode ser encontrado em quase todo o filosofar ocidental contemporâneo" (CHAMBERLAIN, 2004, p. 242)[81]. De todo o modo, o pensamento de Bakhtin continuou, como algo tradicional e persistentemente russo: "Foi uma maneira

78 Exemplos russos da sátira menipeia que utilizam o skaz vão desde Nikolai Vasilievich Gogol (1809-1952), em *The Government Inspector* (2014), até Yuz Efimovich Alehkosvsky (1929-), em *Kangaroo***.** Ver também M. K. Brooker (1995) para um exemplo do uso moderno e crítico do conceito de Bakhtin do carnaval como sátira.

79 NT: do original "in the Russian context Bakhtin always saw himself a philosopher who turned to theory of language because he had no other politically permissible way to express himself".

80 Chamberlain sugere em uma nota, p. 303, como outros também, que "O interesse de Bakhtin na linguística era, parcialmente, uma decisão tática de beneficiar-se do interesse declarado de Stalin nela". Ver seu *Marxism and Problems of Linguistics*, publicado originalmente como artigos curtos no *Pravda,* em 1950. Tal decisão teria sido muito arriscada. Compare-se com o caso do antropólogo chinês Fei Xiao Tong, que compartilhava um interesse no campesinato chinês com Mao Tsé Tung (ver MORGAN, 2014).

81 NT: do original "In the Soviet context it was to try to lift the stranglehold official discourse had laid on life and let people live in an unalienated society again"; "But in Bakhtin's move to bring philosophy and literature closer, in the interests of the living truth, there was an element of thought which can also be found in almost contemporary Western philosophizing".

de encontrar a verdade na condição em si de permanecer oprimido e sem liberdade (CHAMBERLAIN, 2004, p. 242-243)[82].

Bakhtin e o neokantismo

O ponto de partida filosófico de Bakhtin foi, contudo, o neokantismo. Bakhtin era profundamente familiarizado com a filosofia alemã em geral e com Kant, em particular. Como Holquist destacou de modo sucinto, o aspecto fundamental da filosofia de Kant que tocava Bakhtin era sua insistência na relação, necessária e reciprocamente enriquecedora, entre o pensamento e a ação. O mundo das coisas existe, mas assim também o mundo da mente ou dos conceitos. Estes são mediados pelo pensamento e pela razão. Esse foi "o diálogo tal como Bakhtin viria a interpretá-lo – entre a mente e o mundo" (HOLQUIST, 1990, p. 3-4)[83]. Bakhtin foi influenciado pelo amigo Matvei Kagan, que estudara com Cohen antes de ser internado como inimigo estrangeiro, em 1914, por conta da interpretação sobre Kant desenvolvida por Hermann Cohen e a Escola de Marburgo na Alemanha. Holquist identifica dois aspectos do neokantismo da Escola de Margurbo que mais interessaram a Bakhtin. Primeiro, preocupava-se em unir o estudo da filosofia com as descobertas e os avanços das ciências (pode-se dizer que Matvei Kagan personificava essa união). Segundo, havia a ênfase na unidade filosófica. Contudo, sugere-se: "O conceito kantiano original da heterogeneidade dos fins é muito mais próximo à obra de Bakhtin do que desejo neokantiano posterior pela unidade" (HOLQUIST, 1990, p. 5-6)[84]. Destaca-se que Hermann Cohen também atraiu o interesse de Boris Pasternak e de Vladimir Lênin. O primeiro foi atraído, e o segundo, repelido pela oposição de Cohen à explicação dualística de Kant de como o pensamento se relaciona com o mundo (HOLQUIST, 1990, p. 4).

A Escola de Marburgo do neokantismo tendia ao extremo idealista da mente racional, que também podia ser interpretada como condutora de soluções utópicas aos problemas enfrentados pela humanidade no mundo real. Note-se esta passagem de *Toward a Philosophy of the Act*:

> Nosso tempo merece receber todos os créditos por aproximar a

82 NT: do original "It was a way of finding truth in the very condition of remaining oppressed, and unfree".

83 NT: do original "the dialogue as Bakhtin would come to interpret it – between mind and world".

84 NT: do original "The original Kantian concept of the heterogeneity of ends is much closer to Bakhtin's work than the later Neo-Kantian lust for unity".

> filosofia do ideal de uma filosofia científica. Mas a filosofia científica tão somente pode ser uma filosofia especializada, ou seja, uma filosofia dos diversos domínios da cultura e de sua unidade na forma da transcrição teórica a partir e dentro dos objetos da criação cultural e da lei imanente do desenvolvimento deles. E isso é o motivo pelo qual essa filosofia teórica não pretende ser uma filosofia primeira, ou seja, um ensinamento não sobre a criação cultural unitária, mas sobre o Ser-como-acontecimento unitário e que ocorre somente uma vez. Tal filosofia primeira não existe, e mesmo os caminhos que levam à sua criação parecem ser esquecidos (BAKHTIN, 1993, p. 19)[85].

Isso nos leva a outro aspecto importante da filosofia de Bakhtin: sua compreensão e sua rejeição do racionalismo e da utopia, incluindo o materialismo histórico. Bakhtin continua:

> Portanto, a profunda insatisfação com a filosofia moderna por parte de quem pensa de modo participativo, uma insatisfação que leva alguns deles a ter reservas a uma concepção como o materialismo histórico, que, apesar de todos os defeitos e deficiência, é atraente à consciência participativa por conta de seu esforço em construir um mundo de modo a propiciar um lugar nele para o desempenho de ações determinadas, concretamente históricas e reais; uma consciência empenhada e que desempenhe ações pode verdadeiramente orientar a si mesmo no mundo do materialismo histórico (BAKHTIN, 1993, p. 19-20)[86].

Neste e em alguns outros aspectos, Bakhtin tem semelhanças com Martin Buber (vide Capítulo 1) e com Michael Oakeshott (vide Capítulo 8), como já observamos. Morson, em percepção estimuladora da intelligentsia radical e da literatura clássica russa, diz que um erro central foi

85 NT: do original "Our time deserves to be given full credit for bringing philosophy closer to the ideal of a scientific philosophy. But this scientific philosophy can only be a specialized philosophy, i.e., a philosophy of the various domains of culture and their unity in the form of a theoretical transcription from within the objects of cultural creation and the immanent law of their development. And that is why this theoretical philosophy cannot pretend to being a first philosophy, that is, a teaching not about unitary cultural creation, but about unitary and once-occurrent Being-as-event. Such a first philosophy does not exist, and even the paths leading to its creation seem to be forgotten".

86 NT: do original "Hence the profound dissatisfaction with modern philosophy on the part of those who think participatively, a dissatisfaction that compels some of them to have recourse to such a conception as historical materialism which, in spite of all its defects and defaults, is attractive to participative consciousness because of its effort to build its world in such a way as to provide a place in it for the performance of determinate, concretely historical, actual deeds; a striving and action-performing consciousness can actually orient itself in the world of historical materialism".

> sua fé cega na teoria, ou, para usar o termo de Bakhtin, seu "teoreticismo" [...]. Para o teoreticista não existe nenhum "excedente", não há nada restante que a teoria não explique. Se ainda não temos uma teoria assim em breve a teremos; essa é a crença (para Tolstói, a superstição) da *intelligentsia* (MORSON, 2010, p. 148)[87].

Compare-se isso com o ensaio de Oakeshott "Rationalism in Politics" (OAKESHOTT, 1967a). Novamente, para Bakhtin, a mentalidade utópica drena a vitalidade do presente, porque "sempre enxerga o segmento do futuro que separa o presente com base em que falta valor ao fim; esse segmento separador do tempo perde sua significância e seu interesse, é meramente uma continuação desnecessária de um presente indefinidamente longo" (BAKHTIN, 1981, p. 148 apud MORSON, 2010, p. 157)[88].

Ainda assim, como Morson destaca, há pessoas que viveram, que vivem agora e que viverão sempre. O autor conclui:

> Diferentemente da *intelligentsia*, Bakhtin ponderou que a moralidade exige que se atribua o valor mais elevado ao presente e ao futuro próximo. Permitir-se a crueldade mesquinha ou a violência revolucionária em nome de um futuro glorioso equivale a usar a política para criar um "álibi" para a responsabilidade. Mas "não existe nenhum álibi", Bakhtin; isso porque o que eu posso fazer neste momento ninguém mais pode, nunca (MORSON, 2010, p. 158)[89].

Ademais: "não importa o que a teoria científica social possa afirmar, a contingência radical das coisas significa que existe sempre aquilo que Bakhtin pensou como o 'surpreendente' e, portanto, sempre a necessidade do que Tolstói denominou de 'alerta moral'" (MORSON, 2010, p. 152)[90]. Por conseguinte,

87 NT: do original "its blind faith in theory or, to use Bakhtin's term, its "theoretism"[...]. For the theoretist there is no "surplus", nothing left over that the theory does not explain. If we do not have such a theory yet, we soon will: that is the faith (for Tolstoy, the superstition) of the *intelligentsia*".

88 NT: do original "always sees the segment of the future that separates the present from the end as lacking value; this separating segment of time loses its significance and interest, it is merely an unnecessary continuation of an indefinitely long present".

89 NT: do original "In contrast to the intelligentsia, Bahktin contended that morality requires placing the greatest value on the present and the near future. To allow oneself petty cruelty or revolutionary violence in the name of a glorious future means using politics to create an "alibi" for responsibility. But "there is no alibi", Bakhtin repeats; for what I can do at this moment no one else can do, ever".

90 NT: do original "'[n]o matter what social scientific theory may assert, the radical contingency of things means there is always what Bakhtin thought of as 'surprisingness' and therefore always a

Bakhtin acreditava que o princípio fundamental da moralidade "é reconhecer cada uma das outras pessoas como não coincidente, como derradeiramente indefiníveis em segunda mão e, portanto, como portadoras do 'surpreendente' e de 'um excedente de possibilidades'. Essas não são apenas as perspectivas de Bakhtin, mas a mensagem que ele recebe da contra-tradição do pensamento e da literatura russos" (MORSON, 2010, p. 163)[91]. Novamente, compare-se isso com o livro, bem conhecido, de Martin Buber, *Between Man and Man* (2002a).

Bakhtin e Nietzsche

Algumas pessoas afirmam que Bakhtin foi também influenciado por outro grande filósofo alemão, Friedrich Nietzsche, como de fato se argumenta o mesmo sobre a filosofia e cultura em geral russas, particularmente durante o período soviético (CURTIS, 1986; GROYS, 1994; ROSENTHAL, 1986, 1994). Dada a crença religiosa de Bakhtin, tais influências teriam sido claramente problemáticas. Rosenthal explica que as ideias nietzscheanas foram levadas à Rússia tanto pelos eslavófilos quanto pelos ocidentalistas, incluindo os marxistas e os niilistas do século XIX. A autora cita Bakhtin como observador do "julgamento do homem nietzscheano" como ideia organizadora da literatura do século XIX e do início do século XX (ROSENTHAL, 1994, p. 15; BAKHTIN, 1981, p. 390). Ela argumenta que a dívida de Bakhtin com Nietzsche é clara, afirmando que: "o conceito singular mais importante de Bakhtin – diálogo ou discurso – ratifica a visão de Nietzsche de que 'O diálogo é a conversa perfeita'" (ROSENTHAL, 1994, p. 20; NIETZSCHE, 1984, p. 191-192)[92]. A autora ainda argumenta em favor de paralelos entre o conceito de Bakhtin sobre o *carnaval*[93] introduzido em seu livro sobre Rabelais, e a referência de Nietzsche à liberdade conquistada "sob

need for what Tolstoy called 'moral alertness'".

91 NT: do original "is to acknowledge each other person as non-coincident, as ultimately undefinable at second hand, and therefore as containing "surprisingness" and a "surplus of possibilities". These are not only Bakhtin's own views but also the message he hears from the counter-tradition of Russian literature and thought".

92 NT: do original "Bakhtin's single most important concept – dialogue or discourse – ratifies Nietzsche's view that 'Dialogue is the perfect conversation'".

93 Bakhtin sugere que o desenvolvimento cultural ocorre por meio do diálogo da *cultura carnavalesca* com a *cultura oficial*. Ou seja, não há uma oposição real entre elas, mas um diálogo real. Contudo, Julita Kristeva, em *Le texte du roman* (The Hague: Mouton, 1970, 164f), conclui que a "transgressão" praticada pelo carnaval é uma pseudotransgressão: "A versão da palavra carnavalesca transgressiva é neutralizada pela abolição da transgressão que domina o carnaval. Mas não passa de uma pseudotransgressão, de um significado negativo que precisa da sombra constante de seu positivo, a Lei. O carnavalesco, assim, perde seu propósito" (cf. Lachmann, 1988, 1989, p. 128).

o encanto dos dionisíacos"[94]. A autora reconhece, entretanto, que Bakhtin desaprovava a amoralidade de Nietzsche, comentando que: "[s]e Bakhtin é ou não um pensador religioso é um ponto em disputa, mas os aspectos existencialistas/vitalistas da visão de mundo de Nietzsche são estranhos à abordagem mais espiritual/cósmica de Bakhtin, como é o Super-Homem" (ROSENTHAL, 1994, p. 20-21; NIETZSCHE, 1967, p. 37)[95]. Poderíamos dizer que provavelmente com repugnância a ele. Consideremos a passagem de *Philosophy of the Act*:

> A participação no acontecimento do ser do mundo não coincide inteiramente, em nosso ponto de ser, com a autorrendição irresponsável ao Ser, ser possuído pelo Ser. O que acontece no último caso é que o momento passivo em minha participação é movimentada para a frente, ao passo que a minha autoatividade a ser conquistada é reduzida. A aspiração da filosofia de Nietzsche reduz a um nível considerável essa possessão pelo Ser (participação unilateral); seu resultado derradeiro é o absurdo da dionisia contemporânea (BAKHTIN, 1993, p. 39)[96].

Curtis (1986) proporciona uma discussão interessante sobre Bakhtin, Nietzsche e o pensamento russo pré-revolucionário. Groys (1994), em outro estudo interessante, leva em consideração Bakhtin no contexto da influência de Nietzsche sobre a cultura não oficial da década de 1930 na Rússia.

Bakhtin, o cristianismo e o marxismo

Bakhtin era, então, um pensador religioso cristão ou um marxista? Primeiro, existe a evidência pessoal: sua educação familiar cristã, a influência do irmão, Nikolai, do Exército Branco e, não menos importante, sua prisão e seu exílio por causa de sua aparente associação com a Igreja Ortodoxa, das "ca-

94 Esta é uma clara referência a *O nascimento da tragédia,* de Nietzsche, que argumenta que o *Kunsttriebe,* os impulsos artísticos, acontece sob a influência tanto de Apolo quanto de Dionísio, ambos filhos de Zeus. Apolo representa a ordem e a racionalidade, ao passo que Dionísio é relacionado ao caos e às emoções. A arte, a cultura, surge da luta entre essas duas forças (cf. NIETZSCHE, 1967).

95 NT: do original "Whether or not Bakhtin is a religious thinker is disputed, but the existentialist/vitalist aspects of Nietzsche's world-view are alien to Bakhtin's more spiritual/cosmic approach, as is the Superman".

96 NT: do original "Participation in the being-event of the world in its entirety does not coincide, from our point of view, with irresponsible self-surrender to Being, with being-possessed by Being. What happens in the latter case is that the passive moment in my participation is moved to the fore, while my to-be-accomplished self-activity is reduced. The aspiration of Nietzsche's philosophy reduces to a considerable extent to this possessedness by Being (one-sided participation); its ultimate result is the absurdity of contemporary".

tacumbas" e a participação em grupos de estudo cristãos. Segundo, há prova, entre outras, do esboço dos problemas a serem considerados em sua escrita, sobretudo em *Toward a Philosophy of the Act*, escrito inicialmente no período de 1919-1924, mas não publicado na Rússia até 1986 e, posteriormente, em uma tradução para a língua inglesa. Bakhtin nota, primeiramente, o motivo: "O mundo do qual Cristo partiu não será mais o mundo em que ele jamais existira; é, em seu verdadeiro princípio, um mundo diferente" (BAKHTIN, 1993, p. 16)[97]. O esquema tinha quatro partes: sobre a arquitetônica do mundo real, sobre a estética como ação ou processo, sobre a ética da política e, finalmente, sobre a ética da religião. Bakhtin nota:

> A arquitetura daquele mundo é reminiscente da arquitetura do mundo de Dante e do mundo das peças medievais de mistério (nas peças de mistério, como na tragédia, a ação também ocorre em proximidade imediata aos derradeiros laços do Ser). A crise contemporânea é, fundamentalmente, uma crise de ação contemporânea [*postupok*]. Um abismo se formou entre o motivo do ato ou da ação verdadeiramente realizados e seu produto. Mas, em consequência disso, o produto da ação, arrancado de suas raízes ontológicas, também secou (BAKHTIN, 1993, p. 51)[98].

Tem-se observado que "metade desta agenda – a política e a religião – presumivelmente se tornou irrealizável até o fim da década de 1920, à medida que a stalinização da cultura soviética veio a ocorrer" (MORSON; EMERSON, 1990, p. 68-69)[99].

Isso não quer dizer, por óbvio, que Bakthin deixou de considerá-los em seus escritos pessoais e não publicados. Outro argumento é elaborado neste comentário:

> O desafio filosófico principal de nosso tempo, Bakhtin escreve, não é valorizar o valor abstrato do tempo, do espaço ou da moralidade, mas resistir às tentações do teórico e do abstrato.

97 NT: do original "The world from which Christ has departed will no longer be the world in which he had never existed; it is, in its very principle, a different world".

98 NT: do original "The architectonic of that world is reminiscent of the architectonic of Dante's world and of the world of medieval mystery plays (in mystery plays as in tragedy the action is also set in immediate proximity to the ultimate bounds of Being). The contemporary crisis is, fundamentally, a crisis of contemporary action [*postupok*]. An abyss has formed between the motive of the actually performed act or deed and its product. But in consequence of this, the product of the deed, severed from its ontological roots, has withered as well".

99 NT: do original "[h]alf of this agenda – the politics and the religion presumably became unrealizable by the end of the 1920s, as the Stalinization of Soviet culture got underway".

> Deve-se resgatar o Eu do domínio do significado infinito e puramente abstrato – o que Bakhtin chama de mundo da cognição – e assim libertá-lo para a responsabilidade genuína (*otvetsvenmost*) (MORSON; EMERSON, 1990, p. 69)[100].

Isso parece, ao menos para nós, uma prova robusta para considerar Bakhtin como um pensador ético que viria a realizar inferências, durante toda a sua longa vida, da fonte da teologia cristã, embora tivesse apresentado suas conclusões, como anteriormente destacamos, necessariamente em um código intelectual.

Há, contudo, a potencial contraprova do que viemos a conhecer como os três livros marxistas: *Marxism and the Philosophy of Language* (VOLOSHINOV, 1986); *The Formal Method in Literary Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics* (MEDVEDEV, 1985); e *Freudianism: A Marxist Critique* (VOLOSHINOV, 2013). Em uma valiosa seção, "Are the Marxist Books Marxist?", Morson e Emerson examinam o debate feroz que essa questão levantou. Há também outra questão que afeta o debate. Os livros foram produtos daquilo que se tornou conhecido como o Círculo de Bakhtin, e a extensão da contribuição de Bakhtin comparada à dos autores nomeados Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev é incerta (MORSON; EMERSON, 1990, p. 111-119). Não tentaremos apresentar o debate em detalhe aqui, para além de observar a conclusão de Morson e de Emerson:

> Defrontado com o desafio de uma poética sociológica sofisticada, baseada, em grande medida, nas ideias próprias de Bakhtin, este parece ter reagido com teorias da linguagem que eram sociológicas, sem serem marxistas; Bakhtin respondeu ao desafio de seus amigos com sua sociologia, sem teoreticismo. Ele parece ter acreditado que o marxismo, por todo o seu auxílio em espicaçar os pensadores para examinar questões sociológicas, termina por não as responder (MORSON; EMERSON, 1990, p. 118-119)[101].

100 NT: do original "The major philosophical challenge of our time, Bakhtin writes, is not to appreciate the abstract value of time, space, or morality, but to resist the temptations of the theoretical and the abstract. One must rescue the I from the realm of infinite and purely abstract meaning – what Bakhtin calls the world of cognition – and so free it for genuine responsibility (*otvetsvennost*)".

101 NT: do original "Faced with the challenge of a sophisticated sociological poetics, based to a considerable extent on Bakhtin's own ideas, Bakhtin appears to have responded with theories of language that were sociological without being Marxist; he answered the challenge of his friends with his sociology without theoretism. He seems to have believed that Marxism, for all its help in prodding thinkers to consider sociological questions, falls short in answering them".

Boris Kagarlitsky é mais decisivo e, para nós, mais persuasivo. Ao reconhecer a ambiguidade da escola russa de teoria cultural, que ele chama de marxista-bakhtiniana, comenta: "É uma das ironias da história que deveria ser o Bakhtin cristão, um homem profundamente religioso bastante alheio ao marxismo e exerceu um efeito estimulante no desenvolvimento e no reavivamento da dialética marxista na URSS" (KAGARLITSKY, 1989, p. 279)[102].

Ele compara Bakhtin a E. V. Il'enkov[103] quando diz: "Ao passo que a dialética de Bakhtin tinha raízes no Novo Testamento, Il'enkov se volta ao Capital de Marx". Na Rússia, diz Kagarlitsky, "surgiu uma exigência de uma 'correção' metodológica da filosofia de Bakhtin 'de acordo com Marx'" (KAGARLITSKY, 1989, 279-280)[104]. O mesmo parece ter ocorrido entre alguns comentadores ocidentais.

Bakhtin e dialogismo

Voltamo-nos agora ao conceito de Bakhtin de *dialogismo* ou diálogo, sendo o texto fundamental *The Dialogic Imagination: Four Essays* (BAKHTIN, 1981). Uma enorme quantidade de atenção crítica tem sido dispensada a isso[105], mas, como Kagarlitsky novamente e sucintamente diz: "Os princípios básicos de Bakhtin são simples o bastante". Ele cita Bakhtin usando uma edição russa de 1963 de *Problems of Dostoevsky's Poetics*, assim: "A consciência das outras pessoas não pode ser contemplada, analisada, definida, como objetos, como coisas – pode-se comungar com elas somente por meio do diálogo" (KAGARLITSKY, 1989, p. 279)[106]. Como Kagarlitsky explica, uma pessoa pode entender a outra por meio da comunicação (que não é o mesmo que a interrogação). Mas esse conceito dialógico também se aplica à arte, à filosofia, à cultura em geral, e

102 NT: do original "It is one of the ironies of history that it should be the Christian Bakhtin, a deeply religious man quite alien to Marxism, who has had an immensely stimulating effect on the development and revival of Marxist dialectics in the USSR".

103 E. V. Il'envkov contribuiu significativamente para o renascimento da dialética marxista na União Soviética pós-stalinista, o que, na prática, se revelou de curta duração. Sua obra mais importante, à qual se refere Kagarlitsky, é *The Dialectics of the Abstract and Concrete in Marx's Capital* (em russo, 1960; em inglês, traduzido em 1982). Il'enkov cometeu suicídio em 1979 e permanece virtualmente desconhecido fora da Rússia.

104 NT: do original "Whereas Bakhtin's dialectics were rooted in The New Testament, Il'enkov goes back to Marx's Capital"; "A demand arose for a methodological 'correction' of Bakhtin's philosophy 'in accordance with Marx'".

105 A melhor introdução é a de Michael Holquist (1960).

106 NT: do original "Other people's consciousness cannot be contemplated, analysed, defined as objects, as things – one can commune with them only through dialogue".

"ademais, a medida do nosso autoconhecimento corresponde à profundidade de nossa penetração na mente 'do outro'" (KAGARLITSKY, 1989, p. 279)[107]. A semelhança com o conceito das relações de Eu-Isso e de Eu-Tu de Martin Buber, como também é, sugerimos, a semelhança com a "conversa do ser humano" de Michael Oakeshott. *The Dialogical Imagination* compreende quatro ensaios: "Epic and the Novel: Toward a Methodology for the Study of the Novel", "From the Prehistory of Novelistic Discourse", "Forms of Time and of the Chronotope in the Novel: Notes Toward a Historical Poetics", and "Discourse in the Novel". É uma obra de erudição e de análise literárias, comparada, em seu alcance com *The Historical Novel*, de Georg Lukács e seu anterior *Theory of the Novel*, embora muito distinto no modo de análise[108].

Embora não possamos analisar uma obra tão complexa em detalhe aqui, oferecemos algumas passagens ilustrativas do desenvolvimento de Bakhtin sobre a imaginação dialógica na literatura. Nas páginas finais do primeiro ensaio, Bakhtin diz:

> O romance tomou forma precisamente quando a distânciamento épico estava se desintegrando, quando tanto o mundo quanto o homem estavam assumindo um grau de familiaridade cômica, quando o objeto da representação artística estava sendo degradado ao nível da representação contemporânea que é inconclusiva e fluida. Desde o começo, o romance foi estruturado não na imagem distanciada do passado absoluta, mas na zona de contato direto com a realidade inconclusiva do dia presente (BAKHTIN, 1981, p. 39)[109].

Isso contém temas bakhtinianos importantes, com destaque para o engajamento da arte diretamente com o familiar, com o inconclusivo, com a realidade da vida cotidiana.

Bakhtin conclui seu segundo ensaio com um lembrete semelhante sobre a natureza dialógica concreta do desenvolvimento cultural humano, dizendo:

---

107 NT: do original "Furthermore, the measure of our self-knowledge corresponds to the depth of our penetration into the soul of 'the other'".

108 Georg Lukács (1885-1971) foi um líder comunista húngaro e um dos mais proeminentes críticos literários marxistas. Teve uma relação ambígua com o stalinismo (vide MORGAN, 2006). G. Tihanov (1997) proporciona uma comparação interessante entre Bakhtin e Lukács.

109 NT: do original "The novel took shape precisely at the point when epic distance was disintegrating, when both the world and man were assuming a degree of comic familiarity, when the object of artistic representation was being degraded to the level of a contemporary reality that is inconclusive and fluid. From the beginning the novel was structured not in the distanced image of the absolute past but in the zone of direct contact with inconclusive present-day reality".

> o mundo romanesco surgiu e se desenvolveu não como o resultado de um esforço estritamente literário entre tendência – mas, em vez disso, em um esforço complexo, com a duração de séculos, de culturas e de línguas. Está relacionado com as mudanças principais nos destinos de diversas línguas europeias e da vida discursiva das pessoas (BAKHTIN, 1981, p. 83)[110].

É válido lembrar que, em *Toward a Philosophy of the Act,* Bakhtin observara: "Historicamente, a linguagem cresceu a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, e começa a servir ao pensamento abstrato somente no dia presente de sua história" (BAKHTIN, 1993, p. 31)[111].

O terceiro ensaio introduz seu conceito de *cronotopo*, do qual diz: "Daremos o nome de *cronotopo* (literalmente "tempo-espaço") à conexão intrínseca das relações temporais e espaciais que são artisticamente empregadas na literatura"[112] (BAKHTIN, 1981, p. 84). O conceito permite a possibilidade, para o autor e para o leitor de um texto, de usarem sua *imaginação dialógica*. Bakhtin explica as possibilidades do autor, dizendo:

> Mas, mesmo no último exemplo, ele pode representar o mundo temporal-espacial e seus acontecimentos somente como se ele os tivesse, ele mesmo, visto e observado, somente como se ele fosse uma testemunha onipresente deles. Ainda que ele tivesse criado uma autobiografia ou confissão da veracidade mais surpreendente, ainda assim, ele, como o criador, permanece fora do mundo que representou em sua obra (BAKHTIN, 1981, p. 256)[113].

O parágrafo inaugural de seu último ensaio assim inicia:

> A ideia principal deste ensaio é de que o estudo da arte verbal pode e deve superar o divórcio entre uma abordagem "formal"

110 NT: do original "the novelistic word arose and developed not as the result of a narrowly literary struggle among tendencies, styles, abstract world views – but rather in a complex and centuries-long struggle of cultures and languages. It is connected with major shifts in the fates of various European languages, and of the speech life of peoples".

111 NT: do original "Historically language grew up in the service of participative thinking and performed acts, and it begins to serve abstract thinking only in the present day of its history".

112 Bakhtin explica que o termo *cronotopo* (espaço-tempo) é utilizado na matemática e fez parte da Teoria da Relatividade de Albert Einstein. Bakhtin o toma emprestado para a crítica literária: "quase como uma metáfora (quase, mas não inteiramente)" (BAKHTIN, 1981, p. 84).

113 NT: do original "But, even in the last instance he can represent the temporal-spatial world and its events only *as if* he had seen and observed them himself, only *as if* he were an omnipresent witness to them. Even had he created an autobiography or a confession of the most astonishing truthfulness, all the same, he, as its creator, remains outside the world he has represented in his work".

> e uma abordagem "ideológica" igualmente abstrata. A forma e o conteúdo no discurso são um, quando entendemos que o discurso verbal é um fenômeno social – social por todo seu alcance inteiro e em cada fator e em todos eles, desde a imagem sonora até os alcances mais distantes do significado abstrato (BAKHTIN, 1981, p. 259)[114].

Isso novamente enfatiza a natureza fundamentalmente dialógica da linguagem, seja na palavra escrita, falada ou cantada. Ademais, o diálogo continua ao longo do tempo e do espaço, contra uma *heteroglossia* em mudança e conforme a reacentuação. Como Bakhtin conclui: "Porque, repetimos, imagens romanescas grandiosas continuam a crescer e a desenvolver-se mesmo após o momento de sua criação: elas são capazes de ser transformadas criativamente em áreas diferentes, muito distantes do dia e da hora de seu nascimento original" (BAKHTIN, 1981, p. 422)[115]. Essa é a imaginação dialógica em prática.

Mikhail Bakhtin e a educação

Quais as implicações da obra de Bakhtin para a filosofia e para a prática da educação? É interessante notar que, em muitos estudos críticos de Bakhtin agora disponíveis, o uso explícito do termo *educação* é raro. Aqui consideraremos Bakhtin e a educação em três maneiras. Primeiramente, pela filosofia da educação de modo geral; em segundo lugar, pela prática em algumas áreas educacionais cruciais; e, finalmente, o uso de Bakhtin na educação russa contemporânea.

As implicações da obra de Bakhtin, e especialmente seu conceito de dialogismo, para a filosofia da educação são, sugerimos, muito parecidas com as levantadas pelo conceito de diálogo de Martin Buber (novamente, vide o Capítulo 1). Buber desenvolveu uma filosofia que enxerga o propósito fundamental da educação como sendo o de aprimorar a liberdade humana e de libertar a personalidade. Explicou-se que

114 NT: do original "The principal idea of this essay is that the study of verbal art can and must overcome the divorce between an abstract 'formal' approach and an equally abstract 'ideological' approach. Form and content in discourse are one, once we understand that verbal discourse is a social phenomenon – social throughout its entire range and in each and every of its factors, from the sound image to the furthest reaches of abstract meaning".

115 NT: do original "For, we repeat, great novelistic images continue to grow and develop even after the moment of their creation: they are capable of being creatively transformed in different eras, far distant from the day and hour of their original birth".

> A tarefa da educação, ele argumentou, foi de desenvolver o caráter dos alunos de modo que os possibilitasse viver em sociedade de modo humano. A tarefa do professor não era a de instruir os alunos sobre o que era certo ou errado em termos absolutos, mas de auxiliá-los a descobrir a verdade por si mesmos, por meio do processo do diálogo e do questionamento (MORGAN, 2007, p. 11).

E que "não havia fórmulas absolutas para viver, já que, à medida que as pessoas vivem, elas crescem, e suas crenças mudam. A prática do diálogo era fundamental a esse processo de educação e de maturidade" (MORGAN, 2007, p. 11)[116].

Existem, sugerimos, afinidades claras entre isso e os conceitos de Bakhtin do dialogismo, da polifonia, da *heteroglossia* e do *cronotopo* na literatura, na arte em geral e, portanto, no entendimento e na evolução de valores civilizados. Há, também, a insistência de Bakhtin, especialmente em *Toward a Philosophy of the Act*, de que a filosofia e a responsabilidade moral devem ser de forma que indivíduos têm de responder por suas ações e, portanto, enraizados em sociedade. Isso implica uma filosofia da educação que seja humana e que busque nutrir o crescimento de uma personalidade humana independente, mas responsável, em vez de treiná-la para seguir padrões específicos de ideologia ou de comportamento.

É óbvio que o foco pessoal de Bakhtin na linguagem e na literatura levou sua obra a influenciar, frequentemente com profundidade, o trabalho e o ensino acadêmico nessa área, tanto na Rússia quanto fora dela. Um exemplo pode ser dado da sociolinguística. Bell explica:

> O dialogismo é aquele tipo de abordagem à linguagem como a instanciação básica da linguagem, que vê o receptor como sendo tão importante quanto o emissor, que trata a resposta como sendo ativa e essencial à comunicação, já que é iniciativa, o que coloca o "estilo" no centro da variedade linguística e propõe uma teoria dialógica da linguagem (BELL, 2007, p. 107)[117].

116 NT: do original "The task of education, he argued, was to develop students' character in a way that would enable them to live in society humanely. The teacher's task was not to instruct students in what was right or wrong in absolute terms, but to help them to discover truth for themselves through the process of dialogue and enquiry"; "there were no absolute formulas for living, for as people live they grow and their beliefs change. The practice of dialogue was core to this process of education and of maturity".

117 NT: do original "Dialogism is that kind of approach to language which sees dialogues as the basic instantiation of language, which regards the addressee as being as important as the speaker which treats response as being active and essential to communication as is initiative, which places 'style' at the center of linguistic variety, and which proposes a dialogical theory of language".

Bell prossegue, para dizer: "Mas a pessoa falante é, antes de tudo, uma pessoa e essa ênfase está de acordo com a ênfase de Bakhtin na emissividade e na reação, bem como no estudo do estilo". Bell conclui, embora com uma condição que "se funciona, é uma ferramenta enormemente poderosa para abordar as múltiplas e complexas maneiras por que pessoas falantes estilizam sua linguagem para uma variedade de fins" (BELL, 2007, p. 109)[118]. Também tem implicações para a aquisição de uma segunda língua e para o desenvolvimento do letramento, áreas-chave na educação contemporânea, de modo internacional, dado o espraiamento do interculturalismo e da prestação da educação básica[119]. A obra de Bakhtin tem exercido influência considerável na antropologia e na teologia, na história das ideias e na teoria crítica de modo geral, sobretudo no uso da hermenêutica.

Por fim, o uso de Bakhtin na Rússia contemporânea. Essa é obviamente uma questão importante, mas o espaço não permite mais do que alguns exemplos. Bakhtin é, como seria esperado, proeminente nos campos supramencionados. Observou-se também que, até 1991 e ao fim da União Soviética, a teoria do dialogismo de Bakhtin tornou-se "a pedra angular da doutrina de Bibler do 'diálogo de culturas', que auxiliou Bibler e seus associados no desenvolvimento de novos currículos escolares e de uma nova filosofia da educação"[120] (TIHANOV, 2010, p. 313)[121]. Um exemplo específico é o fornecido em um estudo sobre *A Bakhtinian Approach to Speech in the Teaching of Writing*, de Irina Staragina (1997), que argumenta que, em um "programa educacional bakhtiniano", crianças aprenderiam sobre o conceito dos proferimentos linguísticos e seu interesse e "não desenvolveriam um senso hierárquico da palavra escrita sobre a falada" (FALCOLNER, 1997, p. 39)[122]. O uso de Bakhtin na teoria de edu-

118 NT: do original "But the speaking person is foremost a *person*, and this emphasis accords with Bakhtin's stress on addressivity and response, and on the study of style"; "if it works it is an enormously powerful tool for approaching the complex and multiple ways in which speaking persons style their language for a variety of ends".

119 Quatro exemplos são: J. Kelly (ed.), (2013), *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning: New Perspectives;* Ball, A. F. and S. W. Freedman, (eds.), (2004), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning;* o estudo sobre "Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian view", H. Dufva (2006); e a inclusão de um excerto em "Discourse in poetry and discourse in the novel" em *The Dialogic Imagination* (1981) de Bakhtin, em uma antologia recente de *The History of Reading* (eds.), S. Towheed, R. Crone and K. Halsey (2011). Há muitos exemplos do mesmo feitio disponíveis.

120 Uma referência ao filósofo contemporâneo russo V. S. Bibler e especificamente a seu livro sobre Bakhtin (1991).

121 NT: do original "the cornerstone of Bibler's doctrine of 'dialogue of cultures', which assisted Bibler and his associates in developing new school curricula and a new philosophy of education".

122 NT: do original "would not develop a hierarchical sense of the written over the spoken word".

cação é também dito como representante de um "segmento grande e significativo da 'indústria de Bakhtin' russa, embora haja praticantes dessa abordagem também no Ocidente" (FALCOLNER, 1997, p. 39)[123]. Isso é claro com base nos exemplos que fornecemos.

Conclusão

Mikhail Mikhailovich Bakhtin viveu e trabalhou em relativa e, sem dúvida, bem-vinda obscuridade desde 1918, até sua morte em 1975. Aqueles foram anos turbulentos na história da Rússia e do mundo e nos quais Bakhtin nos forneceu comentários éticos e morais, quase suas próprias *Notes from Underground,* à maneira do romance bem conhecido de Dostoiévski (2006), de uma Rússia mais antiga e de seus descontentamentos. Como observado por ele em uma nota de rodapé, "a ética absolutizada é incapaz de se retirar de dentro dos confins de um círculo lógico, e isso é agudamente sentido por todos os 'homens do subsolo'" (BAKHTIN, 1993, p. 81)[124]. No caso de Bakhtin, o que ele tinha a dizer ficou quase perdido, como Michael Holquist nos lembra na dedicatória de sua edição de *The Dialogic Imagination* (1981). Contudo, o interesse na obra de Bakhtin começou a florescer na Rússia no final da década de 1960 e especialmente durante os anos da *glasnost*, na década de 1980, estimulada politicamente por Mikhail Gorbachev. Em uma entrevista com Robin Blackburn[125], publicada em 1989, quando perguntado sobre a influência de Bakhtin, Boris Kagarlistsky respondeu:

> Logo depois de sua morte, ele caiu muito na moda – isso acontece com frequência na Rússia. Durante um tempo, se você não tinha lido Bakhtin, em Moscou, você não era tratado como um ser humano. Vejo seu argumento sobre a estrutura dialógica, que eu uso em meu livro[126], como muito útil para a teoria crítica marxista e para o aprimoramento da nossa concepção de cultura. Mas Bakhtin, ele mesmo, não era marxista. Isso precisa ser afirmado bem claramente (KAGARLITSKY, 1989, p. 352)[127].

123 NT: do original "a large and significant section of the Russian 'Bakhtin industry', though there are practitioners of this approach in the West as well".

124 NT: do original "absolutized ethics is incapable of getting out from within the confines of a logical circle, and this is keenly felt by all 'underground men'".

125 Historiador britânico e, à época, editor da *New Left Review.*

126 Kagarlitsky, B. (1989).

127 NT: do original "Just after his death he became very fashionable – this often happens in Russia. For a time, if you hadn't read Bakhtin in Moscow you weren't treated as a human being. I see his

Como observamos, rapidamente se seguiram traduções da obra de Bakhtin, especialmente para o inglês, e um surto de comentários e de debates críticos, como também observamos. A obra publicada sobre Bakhtin em inglês, por si mesma, é agora muito extensa, e aqui pudemos apenas apontar as que foram úteis para preparar este capítulo, se não necessariamente neste referenciados. Em primeiro lugar, S. Dentith (Ed.), *Bakhtinian Thought: An Introductory Reader.* Seguem duas introduções breves, mas valiosas, de M. Holquist, *Dialogism: Bakhtin and His World*, e D. K. Danow, *The Thought of Mikhail Bakhtin.* Na sequência, as monografias principais de K. Hirschkop, *Mikhail Bakhtin: An Aesthetic for Democracy*; de C. Emerson, *The First Hundred Years of Mikhail Bakhtin*; G. S. Morson and C. Emerson, *Mikhail Bakhtin: Creation of a Prosaics*; e de K. Clark e M. Holquist, *Mikhail Bakhtin*. Por fim, *Mikhail Bakhtin*, a coletânea inestimável de quatro volumes de trabalhos secundários, editada por M. Gardiner. Há diversas outras coletâneas editadas e muitos artigos em periódicos.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo erudito e dos mais originais da linguagem, cujo trabalho continua a estimular um interesse disseminado. Ele é notado particularmente pelos conceitos do diálogo e da *heteroglossia*, do diálogo e da polifonia. Enfatizou que as línguas adquirem significados somente no diálogo, o que necessariamente acontece em um contexto social e cultural, no qual muitas vozes tomam parte. Nossa ideia de *self* é desenvolvida nessa maneira, no diálogo com os outros e moldada pelas interpretações mútuas um do outro que surgem e continuam a desenvolver-se. Essas descobertas profundas têm muito a oferecer às humanidades, às ciências sociais, incluindo a filosofia e a prática da educação e, com efeito, as ciências naturais.

argument on dialogic structure which I use in my book, as very useful for Marxist critical theory and for enriching our conception of culture. But Bakhtin himself was not a Marxist. That should be stated quite clearly".

CAPÍTULO III

Lev S. Vygotsky (1896-1934) – o Diálogo como mediação e como discurso interno

> É pela mediação dos outros, pela mediação do adulto, que a criança realiza atividades. Absolutamente tudo no comportamento da criança é entrelaçado e enraizado nas relações sociais. Portanto, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais, de modo que se poderia dizer, do bebê recém-nascido, que ele está no grau mais elevado do ser social (LEV S. VYGOTSKY, *Complete Works*)[128].

Introdução

Como nossa epígrafe sugere, o conceito de *mediação* é fundamental ao pensamento de Lev S. Vygotsky. Pode ser entendido como uma interação entre o indivíduo e a sociedade, pelo uso de instrumentos, tais como objetos, signos e a linguagem; também pode ser concebido como um *diálogo* com os Outros e com Si Mesmo. Vygotsky é considerado como um dos psicólogos mais importantes do século XX, fundador de uma escola de pensamento que rivaliza com a de Jean Piaget. É interessante notar que Vygotsky

> viveu durante um tempo de agitações sociais profundas, que andaram de mãos dadas com surtos fantásticos de criatividade. Na Rússia, bem como fora dela, onde alguns expatriados russos buscaram refúgio, artistas, músicos e escritores russos criaram

128 NT: do original "It is through the mediation of others, through the mediation of the adult, that the child undertakes activities. Absolutely everything in the behaviour of the child is merged and rooted in social relations. Thus, the child's relations with reality are from the start social relations, so that the newborn baby could be said to be in the highest degree of social being".

> trabalhos maravilhosos de arte e encabeçaram transformações teóricas e práticas. Entre os contemporâneos de Vygotsky, encontramos Bulgakov, Gorky, Nabukov, Mayakovsky, Pasternak, Prokofiev, Shostakovich, Stravinsky, Chagall, Kandisky, Stanislavsky e Eisenstein (cf. VAN DER VEER, 2007, p. 23-24)[129].

Apesar da turbulência e das transformações sociais revolucionárias vivenciadas por Vygotsky, ou talvez por causa delas, ele chamou nossa atenção, de modo inovador, para a importância das relações sociais, do diálogo com os Outros e com Si Mesmo, para o desenvolvimento cognitivo humano. Isso propiciou uma alternativa poderosa tanto ao behaviorismo pavloviano como para a ênfase piagetiana à maturação biológica cognitiva.

A vida e a carreira de Lev Vygotsky

Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) nasceu em 17 de novembro de 1896, em uma abastada família russo-judaica[130]. Passou sua infância em Orsha, uma cidade de província entre Minsk e Gomel, na Bielorrússia. Estudou o Talmud e a Torá em hebraico desde cedo, e isso influenciou sua conduta moral em particular, cidadão e pesquisador. Recebeu uma educação cultural ampla e, aos quinze anos, era conhecido como o "professorzinho", que liderada grupos de discussão entre os professores. Aos dezessete anos de idade, concluiu sua educação secundária, recebendo uma medalha de ouro por suas conquistas acadêmicas (GIELEN; JESHMARIDIAN, 1999, p. 276-278).

Na Rússia czarista, a comunidade judaica enfrentou muitas restrições (como a de viver em lugares determinados; ser proibida de assumir certas profissões e comércios; e apenas um pequeno número de estudantes judeus podiam frequentar a universidade), e, portanto, Vygotsky tinha apenas uma chance muito vaga de obter uma educação de nível terciário, universitário. Contudo, em 1913, ele foi bem-sucedido no que era conhecida como a "roleta judia" e ingressou na universidade. Matriculou-se na Universidade de Moscou em 1912, mas mudou de curso diversas vezes, por exemplo, de Medicina a Direito e nunca leu sobre Psicologia de modo formal. Talvez por conta disso,

129 NT: do original "lived during a time of deep social upheavals that went hand in glove with fantastic surges of creativity. In Russia, as well as abroad where Russian expats sought refuge, Russian artists, musicians and writers created wonderful works of art and spearhead theoretical and practical transformations. Among Vygostky's contemporaries we find Bulgakov, Gorky, Nabukov, Mayakovsky, Pasternak, Prokofiev, Shostakovich, Stravinsky, Chagall, Kandisky, Stanislavsky, and Eisenstein".

130 Ele foi, portanto, um contemporâneo exato de Jean Piaget, também nascido em 1896.

estudou diversos pensadores conhecidos, tais como William James, Wilhelm Wundt, Edward Thorndike, John B. Watson, Ivan Pavlov, Vladimir Bekhterev, e Georgii Chelpanov. Também foi influenciado por teorias psicológicas e sociológicas contemporâneas, como o behaviorismo e o marxismo; contudo, não se filiou a uma escola de pensamento (cf. SANTOS, 2001; WERTSCH, 1988; VAN DER VEER, 2007).

Esteve na universidade entre 1913 e 1917, e, decepcionado com a ausência de desafio intelectual na Universidade de Moscou, matriculou-se na Universidade Popular Shaniavskii, da Cidade de Moscou, instituição particular[131]. Terminou os estudos, obtendo um bacharelado em Direito na Universidade de Moscou, em 1917, e regressando a Gomel, bem quando a sociedade russa vivenciava as convulsões da Revolução Russa. Kozulin e Gindis (2007, p. 332) comentam:

> A realidade impiedosa da vida diária em sua cidade natal de Gomel, durante a Guerra Civil (1918-1922), contudo, forçou a todos – incluindo Vygotsky – a buscar qualquer ocupação que pudesse possibilitar a mera sobrevivência. Para Vygotsky, o emprego de professor, primeiro na escola e depois na Faculdade de Treinamento Docente, foi a oportunidade para tanto. Foi aparentemente sob essas circunstâncias deveras extremas que Vygotsky defrontou-se com o problema das crianças com necessidades especiais pela primeira vez. Em sua atribuição como chefe do laboratório psicológico da Faculdade de Treinamento Docente, Vygotsky foi responsável por tanto ensinar aos alunos as técnicas de avaliação psicológica quanto efetivamente supervisionar essas avaliações nas escolas (VAN DER VEER; VALSINER, 1991; VYGODSKAYA; LIFANOVA, 1996, 1999)[132].

131 A instituição foi originalmente financiada por meio de um presente do General Al. Shaniavskii e de subsídios públicos do governo local de Moscou. Foi inaugurada em 1908, oferecendo história, direito, línguas, literatura e ciências e tinha uma biblioteca com mais de 36.000 livros, a maioria dos quais foram doações particulares. Atraiu muitas pessoas, já que oferecia um acesso mais fácil do que a universidade imperial (cf. THURSTON, 1987, p. 163-164). O Professor A. A. Kizewetter (*apud* THURSTON, 1987, p. 64) comentou: "Que quadro variado, que mistura de idades, de tipos, de roupas. Eu vi ali, sentado ao lado um do outro, um funcionário da equipe geral e o motorista de um bonde urbano, um professor assistente universitário e o vendedor de uma loja, uma nobre com um boá de penas no pescoço e um monge com seu hábito cotidiano". Contudo, as qualificações formais da universidade não foram reconhecidas, e os diplomas não puderam ser concedidos.

132 NT: do original "The unmerciful reality of everyday life in his hometown of Gomel during the Civil War (1918-1922), however, forced everyone – including Vygotsky – to seek any occupation which would make mere survival possible. For Vygotsky a teacher's job, first at school and then at the Teacher Training College, was such an opportunity. It is apparently under these rather extreme circumstances that Vygotsky encountered the problem of children with special needs for the first time. In his capacity as head of the psychological laboratory at the Gomel Teacher Training College, Vygotsky was responsible both for teaching students the techniques of psychological evaluation and actually supervising these evaluations in schools (Van der Veer and

Vygotsky então começava a se tornar conhecido como um psicólogo acadêmico, com trabalhos aceitos em congressos nacionais, tais como o II Congresso Psiconeurológico, em Leningrado, realizado em 6 de janeiro de 1924; Kozulin (1999, p. 73) observa:

> Ainda não é claro o que levou ao aparecimento de Vygotsky no [...] Congresso [...]. Muito provavelmente, seu trabalho independente havia simplesmente atingido um estágio em que era imperativo que ele compartilhasse essas ideias com um público. Levando em consideração o status menos que estabelecido da psicologia soviética àquela época, não era impossível, para um jovem professor interessado em problemas psicológicos, ter seu trabalho aceito[133].

Alexander Luria, posteriormente o principal seguidor de Vygotsky, comentou:

> Quando Vygotsky ficou em pé para fazer sua apresentação, não tinha nenhuma nota, nenhum papel. Falou com elegância e nunca parava de se fazer perguntas e reformular suas ideias. Mesmo se essa palestra tivesse apresentado algumas ideias sem sentido, seu desempenho foi notável por causa do estilo. De fato, ele apresentou uma tese brilhante. Em vez de escolher um tema simples, que teria sido mais adequado a um jovem acadêmico de 28 anos que estava falando para especialistas, Vygotsky decidiu falar sobre a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente [...]. Mesmo que ele não tenha convencido todos os presentes, ficou claro que ele, um homem de uma cidadezinha na Rússia Ocidental, era um trator intelectual que merecia ser ouvido (tradução nossa, *apud* WERTSCH, 1988, p. 26; cf. SANTOS, 2001, p. 123)[134].

Valsiner, 1991; Vygodskaya and Lifanova, 1996, 1999)".

133 NT: do original "Still it is not clear what prepared Vygotsky's appearance at [...] the Congress [...]. Most probably his independent work had simply reached a stage when it was imperative for him to share his ideas with an audience. Taking into account the less than established status of Soviet psychology at that time it was not impossible for a young teacher interested in psychological problems to get his paper accepted".

134 NT: do original "When Vygotsky stood up to do his presentation, he did not have any notes or paper. He spoke with elegance and never stopped to enquire into his own mind and reformulate his ideas. Even if his lecture had presented some nonsensical idea, his performance was notable because of his style. In fact, he presented a brilliant thesis. Instead of choosing a simple theme, which would have been more appropriate to a 28 years old young scholar who was speaking to specialists, Vygotsky chose to speak about the relationship between conditioned reflexes and conscious behaviour [...]. Even if he did not convince all present, it become clear that he, a man from a small town in Western Russia, was an intellectual juggernaut that deserved to be heard".

O ano de 1924 foi um divisor de águas para Vygotsky, quando regressou a Moscou para trabalhar no Instituto Estatal de Psicologia (WERSTCH, 1988; SANTOS, 2001, p. 123). Logo em seguida, Alexander Luria (1902-1977), a quem já mencionamos, e Alexei Leontiev (1904-1979) associaram-se a Vygotsky no instituto, para formar o que é às vezes chamado de *troika*: Vygotsky-Luria-Leontiev (cf. KOZULIN, 1999, p. 110-111). Retornaremos a isso adiante, quando discutimos o círculo de Vygotsky.

Como observamos em nossa discussão sobre Mikhail Bakhtin (vide Capítulo 2), a situação política da Rússia pós-revolucionária era muito difícil. A Primeira Guerra Mundial, a Guerra Civil, a fome e a repressão política prejudicaram a sociedade russa. Milhões de crianças viraram sem-teto (ou seja, *bezprizorniki*), vagando pelas ruas, mendigando, furtando e se prostituindo, simplesmente para viver (cf. VALSINER; VAN DER VEER, 2000; VAN DER VEER, 2007). Além disso, o país apresentava níveis significativos de analfabetismo, com as diferenças culturais acentuadas entre os vários povos do país. Isso se somou ao já precário estado de um sistema educacional que pouco fazia em termos de lidar com as dificuldades de aprendizado e assuntos relacionados[135]. Isso levou Vygotsky a despertar um interesse no trabalho com crianças e particularmente naquelas com necessidades educacionais especiais, conduzindo trabalhos na Seção para Crianças Anormais do Comissariado Popular de Educação. Em 1926, Vygotsky "organizou um Laboratório Médico-Pedagógico para o Estudo de Crianças Anormais, e, em 1979, esse laboratório expandiu-se, para tornar-se o Instituto Experimental de Defectologia – atualmente, o Instituto de Pedagogia Corretiva, em Moscou" (cf. KOZULIN; GINDIS, 2007, p. 332)[136] [137].

Gielen e Jeshmaridian (1999, p. 280-281) observam que entre 1929 e 1934 (o ano em que Vygotsky faleceu), o Partido Comunista soviético fez campanha

135 Considerar, também, a obra sociológica pioneira de A. S. Makarenko (1889-1939) com as referidas crianças no rescaldo da Guerra Civil Russa ver seu Problems of Soviet Education, Progress Publishers, Moscou (1965).

136 NT: do original "organized a Medical-Pedagogic Laboratory for the Study of Abnormal Children and in 1929 this laboratory was expanded to become the Experimental Institute of Defectology – currently the Institute of Corrective Pedagogy in Moscow".

137 O termo *Defectologia* é bastante estranho em inglês. Koluzin e Gindis (XXX comentam: "O termo *defektologija* em russo significa simplesmente 'o estudo de defeitos'. O termo era bem talhado à mentalidade mecanicista da década de 1920, que explicitamente comparava os seres humanos a mecanismos. Se o mecanismo está em mau funcionamento, o defeito deve ser encontrado, classificado e consertado; de modo semelhante, se o organismo humano está em mau funcionamento, o defeito mental ou sensorial deve ser identificado e corrigido. Na Rússia da época de Vygotsky, e até o final da década de 1930, esse termo cobria as seguintes deficiências: a dificuldade de ouvir e dos surdos ('*surdo-pedagogica*'), aos deficientes visuais e cegos ('*tiflo-pedagogica*'), a crianças com retardo mental ('*oligopreno-pedagogica*') e crianças com deficiências discursivas e linguísticas ('*logopedia*')" (PETROVSKY; YAROSHEVSKY, 1998, p. 364).

contra os camponeses, a quem via como reacionários. Isso ocorreu por um processo dúplice de desgulaguização[138] e de coletivização. À medida que a campanha se desenvolvia, Vygotsky achou que era oportuno investigar uma hipótese-chave: *uma mudança sociocultural implicaria uma mudança no pensamento*. Portanto, organizou duas viagens de campo, lideradas por Alexander Luria, em 1931 e em 1932, para a Ásia Central soviética. Como Luria observou, a hipótese de Vygotsky era de que, à medida que os camponeses migrassem de uma sociedade "feudal" para "formas modernas, científicas e coletivas de produção agrícola dos *kolkhozes* [fazendas coletivas]", isso "induziria os antigos camponeses a pensar de modos menos 'primitivos' e mais modernos, 'científicos' e lógicos sobre as questões e os problemas cognitivos e sociais"[139] [140].

Durante a primavera de 1934, Vygotsky organizou um novo departamento de psicologia no Instituto Federal de Medicina Experimental (VIEM, no original), em Leningrado. Foi modelado, provavelmente, com base no departamento de psicologia da Academia Psiconeurológica da Ucrânia (UPNA), em Kharkov e pretendia incluir outros pesquisadores soviéticos, tais como Ivan Solov'ev, Leonid Zankov, Ksenia Veresotskaia, Mira Levina, Lia Slavina, e Zhozefina Shif (VYGODSKAYA; LIFANOVA, 1996, p. 129; cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 41). Contudo, em 9 de maio de 1934, Vygotsky sofreu uma grave hemorragia na garganta e faleceu em 11 de junho. Era casado com Rosa Noevna Smekhova e tinha duas filhas, Gita Vygodskaya e Asya Vygodskaya. Sua filha Gita recorda esses dias:

> Em 9 de maio, enquanto Vygotsky estava no trabalho, ele sofreu uma hemorragia na garganta; foi trazido para casa, e não conseguia mais se levantar; lá pelo final de maio, ele teve outra hemorragia parecida, e, em 2 de junho, foi hospitalizado; tarde da noite do dia 10 de junho ou nas primeiras horas do dia 11, ele morreu (cf. BLANCK, 1992, p. 43)[141].

138 A "desgulaguização" significa a deportação e a matança dos "gulagues" (ou seja, camponeses proprietários de pequenas áreas de terra ou resistentes ao Partido).

139 NT: do original "the more modern, scientific, and collective forms of agricultural production on the kolkhozes [collective farms]"; "would induce former peasants to think in less 'primitive' and more modern, 'scientific', and logical ways about cognitive and social issues and problems".

140 Luria publicou os resultados completos da expedição muitos anos depois (XXX). Alguns resultados da segunda expedição foram publicados em 1933 (cf. LURIA, 1933). Vide também a nota de rodapé 18.

141 NT: do original "On May 9, while Vygotsky was at work, he suffered a throat haemorrhage; he was brought home and he could not get up again; toward the end of May he had another similar haemorrhage, and on June 2nd he was hospitalized; late in the evening of the 10th or in the early hours of the 11th of June he died".

Após sua morte, ou talvez por causa dela, Vygotsky foi aclamado como um dos pensadores marxistas principais de seu tempo; contudo, é importante observar que somente um ano antes, à medida que o stalinismo estrangulava mais a vida intelectual soviética, Vygotsky tinha sido ostracizado como um acadêmico duvidoso e como um idealista, na ascensão do stalinismo. Foi enterrado no Cemitério Novodevich'e, em Moscou, célebre local de sepultamento para políticos, artistas, cientistas e líderes militares russos, apenas atrás, em prestígio, à Necrópole da Muralha do Kremlin (cf. YASNITSKYY, 2012, p. 129)[142].

No encontro memorial na *Dom Uchenykh* (Casa dos Cientistas), em Moscou, em 6 de janeiro de 1935, Alexander Luria disse:

> Essa morte foi ainda mais trágica, dado que Lev Semyonovich morreu em meio à devoção e ao amor de todos, pela primeira vez em sua vida estando à beira de concretizar todos os seus planos e reunir o grupo organizado de pesquisadores com que ele vinha sonhando por toda a vida e que poderia realizar tudo que estava escondido nesse cérebro de um gênio (LURIA, 2003, p. 275; cf. YANITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 41)[143].

A filosofia de Lev Vygotsky

Os escritos de Vygotsky se tornaram conhecidos fora da Rússia, de modo relativo, apenas recentemente. Dito isso, exerceram um impacto imediato tanto na filosofia quanto na educação. Destacamos os seguintes autores como sendo alguns dos primeiros comentários sobre a obra de Vygotsky: Levitin (1982), Luria (1979), Mecacci (1983), Rivière (1984), Schneuwly e Brockart (1985) e Valsiner (1988) (cf. IVIC, 1994, 2000, p. 2). Além desses, a publicação das obras completas, entre 1982 e 1984 (cf. VYGOTSKY, 1982-1984), foi importante para propagar suas ideias (cf. IVIC, 1994, 2000).

Como observamos, o nome de Vygotsky é associado aos de Alexander Luria e de Alexei Leontiev (cf. KOZULIN, 1999, p. 110-111). Contudo, isso foi

142 O cérebro de Vygotsky foi armazenado no Panteão dos Cérebros no Instituto de Pesquisa Cerebral de Moscou: "uma coleção de 'cérebros de elite' das figuras mais proeminentes na cultura, na ciência e no governo soviéticos, incluindo o cérebro do Chefe do Estado Soviético, Vladimir Lênin" (YASNITSKY, 2012, p. 129).

143 NT: do original "This death was even more tragic given that Lev Semenovich died amongst everybody's devotion and love, for the first time in his life being on the verge of bringing all his plans to life and gathering the organized group of researchers he had been dreaming about all his life, and who could undertake the realization of everything that was hidden in this brain of a genius".

questionado por alguns; por exemplo, Yasnitsky e Van der Veer (2016, p. 31) comentam:

> Não temos nenhuma prova convincente da troika, o trio de Vygotsky-Leontiev-Luria, durante a última década de vida de Vygotsky (1924-1934), e é mais adequado destacar o duo de Luria e de Vygotsky e suas inúmeras ligações e inter-relações pessoais e profissionais[144].

A prova é de que Vygotsky e Luria publicaram juntos em larga escala entre 1924 e 1934 (por exemplo, VYGOTSKII; LURIA, 1925, 1926, 1930; VYGOTSKY; LURIA, 1930), ao passo que Vygotsky e Leontiev publicaram somente um texto juntos em 1931: uma introdução, feita por Vygotsky, a um livro de Leontiev (ou seja, VYGOTSKY; LEONTIEV, 1931). Dito isso, é também verdade que Luria e Leontiev de fato trabalharam juntos e se tornaram expoentes principais das visões de Vygotsky após a morte desse (por exemplo, LEONTIEV; LURIA, 1941, 1976). O período entre 1924, quando Vygotsky regressou a Moscou, até sua morte, em 1934, tem três fases.

A Fase 1 (1924, 1927), a pré-história do círculo Vygotsky-Luria, começou com a mudança de Vygotsky de Gomel a Moscou, e desenvolveu-se pelo trabalho deste no Instituto de Psicologia. Durante esse período, em 1925, Vygotsky participou de uma conferência em Londres sobre os problemas dos surdos e, logo após seu regresso, foi hospitalizado por vários meses, com tuberculose. Por causa dessa doença, permitiu-se que sua tese de doutorado, *The Psychology of Art*, fosse aprovada sem a defesa e *in absentia*. Seus colaboradores principais foram Alexander Luria, Alexei Leontiev, Leonid Zankov, Ivan Solov'ev, Leonid Sakharov, Boris Varshava e Nikolai Bernstein. Seus principais interesses de pesquisa durante esse período foram as deficiências e a formação de conceitos (cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 32-34). Na Fase 2 (1927-1931), da formação do círculo Vygotsky-Luria, o trabalho do grupo é consolidado e expandido com a colaboração de um círculo externo, que trabalhava com assuntos distintos[145], bem como o estabelecimento de uma rede mais ampla com psicólogos

144 NT: do original "We have no compelling evidence of the troika, the trio of Vygotsky-Leontiev-Luria, during the last decade of Vygotsky's lifetime (1924-1934), and it is more appropriate to single out the duo of Luria and Vygotsky and their numerous personal and professional connections and interrelations".

145 O círculo dos colaboradores de Vygotsky-Luria incluía não somente psicólogos, mas indivíduos de outras searas da vida. Por exemplo, Sergei Eiseinstein (1898-1948), o cineasta e teórico do filme soviético revolucionário, conheceu Luria no final de 1925 e no começo de 1926, logo após o lançamento d´*O Encouraçado Potemkin* (*Bronenosets Potemkin*). Eles discutiam "a teoria e a psicologia da expressividade", Luria apresentou Vygotsky a Eisenstein, e os três conduziram es-

germano-americanos, com mais destaque para Kurt Koffka e Kurt Lewin[146]. Os focos de pesquisa, durante essa fase, são estudos infantis, defectologia e estudos clínicos e médicos (cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 35-37). A Fase 3 (1931-1934), do círculo Vygotsky-Luria e do começo da especialização e da separação (Moscou-Kharkov-Leningrado), inicia-se com a mudança de alguns colaboradores para Kharkov, com destaque para Alexander Luria, Alexei Leontiev, Mark Lebedinskii, Lidia Bozhovich e Aleksander Zaporozhets, que se associaram aos psicólogos ucranianos locais, e Vladimir Asinin, na Ucrânia soviética, para trabalhar na recém-estabelecida Academia Psiconeurológica Ucraniana. Juntos, fundaram o que se tornou conhecida como a "Escola de Psicologia de Kharkov". Vygotsky planejara mudar-se para Kharvov posteriormente, mas, ao mesmo tempo, procurou lecionar em meio-período no Instituto Pedagógico Estatal Alexander Herzen, em Leningrado, então estava constantemente se dividindo entre aquela cidade e Moscou. Essas mudanças significaram que três centros de pesquisa estavam se comunicando e colaborando entre si: Moscou-Kharkov-Leningrado (cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 37-41)[147].

Isso nos traz uma pergunta: quais eram as visões próprias de Vygotsky? A citação a seguir de Ivic (1994, 2000, p. 1) nos fornece um ponto de partida interessante:

> Um paralelo interessante pode ser estabelecido com Jean Piaget. Eles nasceram no mesmo ano, e nenhum deles recebeu qualquer treinamento formal em psicologia; tal como Piaget, Vygotsky se tornou o autor de uma teoria notável sobre desenvolvimento

tudos psicológicos do movimento humano sob hipnose em dezembro de 1928 (cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 36; LURIA, 1994, p. 121-122).

146 Quando Hitler ascendeu ao poder na Alemanha em 1933, Lewin passou um período breve em Moscou antes de mudar-se para os EUA em caráter permanente. Durante seu período em Moscou, visitou Vygotsky com frequência (cf. BLANCK, 1992, p. 43). Koffka visitou a Rússia em 1932, acompanhando Luria na segunda expedição ao Uzbequistão (vide a nota de rodapé número 10); Koffka escreveu: "suponho que o governo de Moscou estivesse disposto a dispender somas consideráveis de dinheiro nessa empreitada, já que esperava uma prova formal dos efeitos benefícios de suas política sobre o *status* intelectual e moral de seus cidadãos" (KOFFKA, 1983, p. 161; cf. PROCTOR, 2013).

147 É também possível falar de uma fase 4 (1934-1946): os círculos dos vygotskianos e a desintegração do programa de pesquisa original. Essa fase surgiu logo após a morte de Vygotsky, à medida que surgiram dois grupos de pesquisa principais: i) um formado pelos associados de Vygotsky no Instituto Experimental Defectológico e ii) os acadêmicos de Kharkov, na Academia Psiconeurológica Ucraniana (cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 41-43). É uma fase interessante, liderada pelos associados de Vygotsky; de fato, "esse período pode ser bem referenciado como o de uma breve 'Idade de Ouro' da psicologia vygotskiana no período de entreguerras [...] depois de uma queda vigorosa do número das publicações de Vygotsky em 1932-33 [...] uma pilha de livros de Vygotsky veio à tona postumamente em 1934-36, incluindo seu *Thinking and Speech*" (cf. YASNITSKY; VAN DER VEER, 2016, p. 43).

> mental. Da adolescência em diante e ao longo de toda sua longa vida, contudo, Piaget foi atraído pela biologia, e essa diferença de inspiração pode responder pela diferença entre dois paradigmas importantes na psicologia do desenvolvimento: Piaget dava ênfase a aspectos estruturais e às leis universais essenciais (de origem biológica) do desenvolvimento, ao passo que Vygotsky sublinhava a contribuição da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental[148].

A ênfase de Vygotsky "na contribuição da cultura, da interação social e da dimensão histórica do desenvolvimento mental" é claramente influenciada pelo marxismo. De fato, Luria afirmou que Vygotsky era "o líder intelectual marxista entre nós" (tradução nossa; cf. WERTSCH, 1988, p. 28; SANTOS, 2001, p. 125)[149]. Contudo, dado que o termo marxista pode ter uma série de matizes e de nuances, como devemos entender o termo marxista, quando aplicado a Vygotsky? Kozulyn (2003, p. 102) observa:

> A fim de avaliar a influência do marxismo, deve-se ser capaz, contudo, de distinguir, de um lado, a miscelânea de citações marxistas que se tornaram uma marca registrada da dita "psicologia marxista" de Konstantin Korlinov e outros e, de outro, o uso da filosofia marxista e hegeliana por Vygotsky e seus alunos. Isso argumenta que Vygotsky rejeitava o marxismo como uma ideologia dogmática e emulava tentativas que tentavam conceber de uma "nova psicologia baseada puramente no 'materialismo'"[150].

Pelo contrário, "o que Vygotsky [...] buscava [...] em Marx e em Hegel era uma teoria social da atividade humana (*Tätigkeit*), estabelecida em oposição ao naturalismo e à receptividade passiva da tradição empirista". A perspectiva

148 NT: do original "An interesting parallel can be drawn with Jean Piaget. They were born in the same year, and neither received any formal training in psychology; like Piaget, Vygotsky became the author of a remarkable theory of mental development. From adolescence onwards throughout his long live, however, Piaget was attracted by biology, and this difference in inspiration may account for the difference between two important paradigms in developmental psychology: Piaget placed the emphasis on structural aspects and on the essential universal laws (of biological origin) of development, whereas Vygotsky stressed the contribution of culture, social interaction and the historical dimension of mental development".

149 NT: do original "the contribution of culture, social interaction and the historical dimension of mental development"; "the Marxist intellectual leader among us".

150 NT: do original "in order to appreciate the influence of Marxism, one must be able, however, to distinguish between the hodgepodge of Marxist quotations that became a trademark of the so-called 'Marxist psychology' of Konstantin Kornilov and others and the use of Marxist and Hegelian philosophy by Vygotsky and his students. This argues that Vygotsky rejected Marxism as a dogmatic ideology and mocked attempts that tried to conceive of a new psychology based purely on 'materialism'".

hegeliana sobre o desenvolvimento histórico e sobre o impacto que este exercia sobre a consciência humana e sobre o entendimento marxista da práxis, informavam a ação, e a ação como um fenômeno da consciência humana é o que atraía Vygotsky (cf. KOZULIN, 2003, p. 102; VYGOTSKY, 1978, p. 54)[151].

Outra influência sobre o pensamento de Vygotsky que devemos observar foi a de Ivan Pavlov (1849-1936)[152]. Luria (1979, p. 41) recorda que a "psicofisiologia pavloviana fornece o embasamento materialista ao nosso estudo da mente" [153]. Vygotsky impressionou-se com a psicologia pavloviana e, de início, concordou que as reações condicionais (reações adquiridas) surgem de reações incondicionais (reações inatas) e que o ambiente era um aspecto determinante desse desenvolvimento. A psicologia pavloviana foi uma das influências principais na psicologia russa e soviética e foi, em grande medida, soberana até o final imediato da Segunda Guerra Mundial. Joravsky (1989, p. 388-389) observa que o establishment ideológico nunca se imiscuiu com profundidade na obra dos seguidores de Pavlov para averiguar se estes eram fiéis à grande doutrina predecessora, e eles não tentaram efetuar uma correção sofisticada à noção popular de que a doutrina de Pavlov detinha a palavra final na ciência do cérebro. No entanto, Vygotsky desafiou a psicologia pavloviana muito antes, pois chegou a acreditar que a formação de reflexos condicionais não poderia explicar completamente o desenvolvimento de processos mentais superiores (cf. VAN DER VEER, 2007, p. 27-28) tais como no discurso e na resolução de problemas. Vygotsky (1931/1997, p. 55; cf. VAN DER VEER, 2007, p. 28) afirma:

> O comportamento humano é distinguido exatamente porque cria estímulos de sinal artificiais, sobretudo a sinalização grandiosa do discurso e, dessa maneira, domina a atividade de sinalização nos hemisférios cerebrais. Se a atividade básica e mais geral dos hemisférios cerebrais nos animais e no homem é a sinalização, então a atividade básica e mais geral que fundamentalmente diferencia o homem dos animais, no aspecto psicológi-

151 NT: do original "what Vygotsky [...] sought [...] in Marx and Hegel was a social theory of human activity (*Tätigkeit*) set in opposition to naturalism and the passive receptivity of the empiricist tradition".

152 Ivan Pavlov (1849-1936) foi um fisiólogo no Instituto de Medicina Experimental da Universidade de São Petersburgo. Conduziu pesquisas sobre a digestão, que lhe renderam o Prêmio Nobel de Medicina em 1904. Entretanto, enquanto trabalhava em um estudo sobre a salivação de cães, notou que a "secreção psíquica" – ou seja, os cães salivavam não apenas quando premiados com comida, mas mesmo quando ouviam um som que precedia a chegada de comida (por exemplo, a chegada do assistente responsável pela alimentação dos cães). Isso levou Pavlov a discutir e a propor a teoria que se tornou conhecida como a do "condicionamento clássico".

153 NT: do original "Pavlovian psychophysiology provided the materialist underpinning to our study of the mind".

co, é a *significação*, ou seja, a criação e o uso de signos[154].

O behaviorismo de Pavlov, o condicionamento clássico e seu aprendizado por associação é, de acordo com Vygotsky, assaz simplista para explicar níveis mais elevados de pensamento e de aprendizado. Para resolver o problema, Vygotsky propôs que o desenvolvimento ocorre primeiro por meio da maturação orgânica, mas também envolve apreender e entender mecanismos de pensamento e comportamentos culturalmente adequados e condicionados; ou seja, o "desenvolvimento natural" se torna "desenvolvimento social", e as "funções primárias" (como a atenção, a memória e a percepção) se tornam "funções superiores", com a especialização dependendo da interação e dos elementos sociais e culturais. Por exemplo, nossa cultura se fia na linguagem escrita e transmite nossa cultura à próxima geração, ao passo que as culturas mais primitivas se fiam na linguagem oral; isso implica o desenvolvimento de funções superiores diferentes (como as diferentes modalidades da memória) entre essas culturas[155]. Luria (1992 *apud* REGO, 1994, p. 41) comenta:

> As funções psicológicas mais elevados do ser humano originam-se da interação entre fatores biológicos, que são parte autônoma e indissociável da constituição física do *homo sapiens*, com fatores culturais, que têm evoluído durante os últimos milhares de anos da história humana (tradução nossa)[156].

Para que isso aconteça, deve haver um "fator mediador" entre o indivíduo e o ambiente/sociedade/cultura. Vygotsky concebeu de "ferramentas" e de "signos" como realizadores dessa função mediadora. Uma ferramenta é o que sobrepõe o trabalhador e o objeto de seu trabalho, é o que possibilita a

154 NT: do original "Human behavior is distinguished exactly in that it creates artificial signalling stimuli, primarily the grandiose signalization of speech, and in this way masters the signalling activity of the cerebral hemispheres. If the basic and most general activity of the cerebral hemispheres in animals and man is signalization, then the basic and most general activity of man that differentiate man from animals in the first place, from the aspect of psychology, is *signification*, that is, the creation and use of signs".

155 Por exemplo, Kearins (1981), em um estudo de crianças australianas aborígines de origem desértica e de crianças australianas de ascendência europeia, relatou que as primeiras apresentavam desempenho em níveis significativamente mais altos em tarefas que envolvessem a memória visual-espacial. Seria possível de argumentar que as condições sociais e a cultura desenvolviam a memória visual dessas populações de modo distinto, exatamente como preveria Vygotsky. Muitos estudos comparativos envolvendo culturas e populações diferentes podem ser encontradas na psicologia.

156 NT: do original "The higher psychological functions of the human being originate from the interaction between biological factors, which are part and parcel of *homo sapiens'* physical constitution, with cultural factors, which have evolved during past thousands years of human history (our translation)".

transformação da natureza e almeja obter certo objetivo. Para Vygotsky, há uma diferença entre os instrumentos utilizados pelos animais e os empregados pelos humanos; os animais não criam ferramentas com objetivos específicos[157], não os mantêm para uso futuro e não os transmitem para gerações futuras. Os animais podem transformar o ambiente em um tempo específico, mas não conseguem transformar isso em algo histórico-cultural; somente os humanos são capazes disso. Os signos trabalham de modo comparável, mas em um nível psicológico; os signos são úteis para resolver problemas (por exemplo, para lembrar, para comparar), mas, desta vez, evocam mudanças no indivíduo (SANTOS, 2001, p. 132-133). Portanto, "as funções mentais superiores são mediadas pelo uso de ferramentas e de signos, e estão abertas ao treinamento consciente e deliberado. A função superior se desenvolve somente sob relações societais: 'por meio da internalização do padrão autorregulatório pré-fornecido pela sociedade'" (cf. BAUERSFELD, 2002, p. 135)[158]. Assim, Vygotsky (*apud* BAUERSFELD, 2002, p. 135) diz: "A ferramenta é o mediador da atividade externa do homem, direcionada à subjetivação da natureza. Mas o signo não altera o objeto ou a operação psíquica. Pelo contrário, é um meio para a influência psíquica do comportamento – o próprio ou o alheio"[159]. Dessa forma, para Vygotsky, a atividade individual não é nem um reflexo, nem uma reação, do modo como os behavioristas, tais quais Pavlov, teriam argumentado; pelo contrário, é um fator transformador i) do ambiente e ii) da psiquê, usando ferramentas e signos. O uso das ferramentas e dos signos representa o desenvolvimento de um sistema de reações (mas não deve ser confundido com esse sistema, trabalhando sobre ou acima dele) e de um sistema de uma unidade de consciência (RIVIÈRE, 1984; SANTOS, 2001, p. 133).

Isso significa que internalizamos as atividades externas. Ou seja, antes que uma criança consiga controlar o próprio comportamento, ela precisa aprender a controlar o ambiente com o auxílio da linguagem. Por exemplo, no começo, a criança tenta alcançar um objeto, mas sem êxito. Quando um adulto se aproxima da criança, isso será interpretado como um ato ostensivo. Consequentemente, um ato que, para a criança, primeiramente tem o significado de "alcançar", de-

157 Se muito, isso é realizado somente no nível mais primitivo de todos, tais como usando uma folha para coletar água.

158 NT: do original "higher mental functions are mediated through the use of tools and signs, and are open to conscious and deliberate training. The higher function develops only within societal relations: 'through the internalisation of self-regulatory pattern pre-given in society'".

159 NT: do original "The tool is the mediator of the external activity of man, directed at the subjection of nature. But the sign does not alter the object of psychic operation. Rather it is a medium for the psychic influencing of behaviour – of the own or that of others".

pois da interação com um adulto e da interpretação daquele ato como "apontar para", deste último modo será internalizado pela criança. O discurso é o elemento sociocultural que age sobre a formulação de processos mentais superiores; são as palavras e os signos que esses processos representam que constituem o meio primário de contato entre a criança e o mundo social. Contudo, esse processo de interação com o mundo externo começa a ser internalizado, de modo que a criança começa a falar consigo mesma, especialmente quando tenta resolver problemas, quando planeja ações futuras (cf. SANTOS, 2001, p. 134, 140-141). Vygotsky (1930, 1978, p. 10-11) comentou:

> (1) O discurso de uma criança é tão importante quanto o papel da ação em atingir o objetivo. As crianças não falam não somente do que estão fazendo; seu discurso e sua ação são parte de uma e mesma função psicológica complexa, dirigida à solução do problema em mãos.
>
> (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e quanto menos direta é essa solução, mais alta é a importância desempenhada pelo discurso na operação como um todo. Por vezes, o discurso se torna de uma importância tão vital que, se não autorizada a usá-lo, a criança não consegue realizar a tarefa dada[160].

Para Vygotsky, o fenômeno do discurso começa em uma interação com os Outros, o que auxilia no desenvolvimento da linguagem. O discurso é um diálogo que surge quando a criança procura os Outros para resolver problemas; contudo, o discurso é internalizado quando a criança começa a encontrar as próprias soluções. Isso normalmente aparece quando ela fala consigo mesma, o que pode ser visto quando uma criança está brincando. Como tal, o discurso é uma ferramenta para a interação social, mas também é um instrumento semiótico para o pensamento. Contudo, conforme ficamos mais velhos, essa autoconversa diminui e assume a forma de "discurso-interno". Esse "discurso-interno" nunca desaparece; é uma ferramenta para pensar; e, sempre que nos defrontamos com atividades não familiares ou exigentes, esse discurso particular volta à tona (BERK, 1994). Desse modo, "o discurso interno é, de fato, uma função dis-

160 NT: do original "(1) A child's speech is as important as the role of action in attaining the goal. Children not only speak about what they are doing; their speech and action are part of one and the same complex psychological function, directed toward the solution of the problem at hand. (2) The more complex the action demanded by the situation and the less direct its solution, the greater the importance played by speech in the operation as a whole. Sometimes speech becomes of such vital importance that, if not permitted to use it, young children cannot accomplish the given task".

cursiva inteiramente separada do discurso externo" (EHRICH, 2006, p. 14)[161]; o "discurso interno é o discurso para si mesmo; o discurso externo é para os outros" (VYGOTSKY, 1986, p. 225; cf. EHRICH, 2006, p. 14)[162] [163].

É a importância tanto do discurso como um diálogo com os outros quanto do discurso como autodiálogo que nos interessa, por conta das implicações que ambos têm para uma compreensão filosófica do humano e para a educação. Ivic (1994, 2000, p. 3) comenta que

> os seres humanos, por conta de sua origem e natureza, não podem nem existir, nem se desenvolver, de modo normal para sua espécie como mônadas isoladas; parte deles está necessariamente ancorada em outros seres humanos, pois isolados não conseguem ser seres completos[164].

Ou seja, para que uma criança se desenvolva, é preciso que haja interação com os outros, os quais a apresentarão à sua cultura por meio de uma rede de relações. Essa interação, esse diálogo entre a criança e os adultos transfere as ferramentas e os signos culturais de uma geração para a próxima e, nesse processo, desempenham uma função crucial e formativa do comportamento e da consciência do indivíduo. Falando em termos filosóficos, Vygotsky argumenta que não existe nenhum indivíduo sem a comunidade. Examinemos agora as implicações disso para a educação.

Lev Vygotsky e a educação

O pensamento de Vygotsky tem exercido um impacto considerável na educação, tanto na teoria quanto na prática. Contudo, é possível estabelecer duas interpretações distintas, embora conectadas, sobre as visões educacionais de Vygotsky. De um lado, há a interpretação que favorece uma análise social das teorias de Vygotsky. Isso tem sido argumentado por quem, sobretudo nos Estados Unidos, considera o trabalho de Piaget e de Vygotsky como complementares (WERTSCH, 1985a, 1985b, 1985c; COLE, 1985; ROGOFF, 1991; BRUNER,

161 NT: do original "inner speech is in fact an entire separate speech function from external speech".

162 NT: do original "inner speech is speech for oneself; external speech is for others".

163 Compare-se ao discurso-interno de Arendt, no Capítulo 4, no qual discute suas implicações morais.

164 NT: do original "human beings, by reason of their origin and nature, can neither exist nor develop in the normal way for their species as isolated monads: part of them is necessarily anchored in other human beings, in isolation they are not complete beings".

1983; cf. YVON; CHAIGUEROVA; NEWNHAM, 2013, p. 32). Por exemplo, Yvon, Chaiguerova e Newnham (2013, p. 32) comentam:

> Se Piaget estabeleceu uma base teórica de que a construção cumulativa e progressiva das estruturas mentais ocorre como o resultado da interação solitária da criança com seus objetos, Vygotsky, com seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), retratou a integração dos outros na construção do conhecimento da criança; Vygotsky também criou a teoria sobre a atividade docente, que estimula o desenvolvimento da criança e apoia a criança nas conquistas do conhecimento [...][165].

Por outro lado, há a interpretação, favorecida na França (BROSSARD, 2004; SCHNEUWLY, 2008a, 2008b; YVON; ZINCHENKO, 2012), que considera que o objetivo primário de Vygotsky foi o de entender o surgimento da "consciência"; isso significa que "o papel das interações sociais deve ser entendido como um pano de fundo, nunca como um sujeito primário" (YVON; CHAIGUEROVA; NEWNHAM, 2013, p. 34)[166]. Vygotsky, por conta de sua breve carreira acadêmica, de fato deixou para trás um corpo considerável de trabalho incipiente, e isso suscita interpretações divergentes. O debate entre essas escolas de pensamento tem implicações diretas para a educação, pois são concepções diferentes da escola: "[i.] uma escola que transmite o conhecimento ou [ii.] uma escolha que procura reorganizar as situações de aprendizado, a fim de permitir que os alunos aprendam como agentes, com as colaborações de seus pares" (YVON; CHAIGUEROVA; NEWNHAM, 2013, p. 34)[167]. A escola francesa, é possível argumentar, é mais cognitiva que a anglo-saxã, que é baseada na interação social.

Aqui começaremos com a escola anglo-saxã, e sua ênfase no "conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), [que] retratou a integração dos outros na construção do conhecimento da criança" e "[n]a teoria de que a atividade do professor estimula o desenvolvimento da criança e apoia a criança nas conquistas do conhecimento". Dito isso, também nos referiremos à escola francesa, com sua preocupação "[n]o desenvolvimento do pensamento da criança como

165 NT: do original "If Piaget established as a theoretical basis that the cumulative and progressive construction of the mental structures of knowledge takes place as a result of the lone child's interaction with objects, Vygotsky, with his concept of zone of proximal development (ZPD), depicted the integration of others in the child's knowledge construction; he also created a theory of the teacher's activity, which stimulates the child's development and supports the child in knowledge conquests [...]".

166 NT: do original "the role of social interactions are to be understood as a backdrop, never as a primary subject".

167 NT: do original "[i.] a school that transmits knowledge or [ii.] a school that seeks to rearrange learning situations in order to permit pupils to learn as agents with their peers' collaborations".

um processo de internacionalização de conceitos declarativos e, por extensão, do pensamento na linguagem"[168]. Isso exerce um impacto profundo nas funções cognitivas e em sua especialização, bem como na capacidade do indivíduo em resolver problemas.

O que Vygotsky diz, então, sobre a educação?[169] Ele ponderou que a transição do social ao individual implica uma transformação. Para explicar isso, elaborou os conceitos de "internalização", de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (*Zone of Proximal Development*, ZPD) e da mediação do "Outro Mais Cognoscível (*More Knowledgeable Other*, MKO)" (VYGOTSKY, 1995). César Coll (1990), o notável teórico do construtivismo, aproxima o ensino e o aprendizado da perspectiva da teoria sociocultural. O pensador afirma que o construtivismo se origina de três ideias fundamentais. Primeira, a de que o estudante é *responsável* pelo próprio processo de aprendizado. É o estudante que constrói o conhecimento e não pode ser substituído em sua tarefa. Por conseguinte, o ensino é mediado completamente pela atividade mental construtiva do estudante. Segunda, a de que existe um *conteúdo*, que tem um grau de construção social. O conhecimento educacional é praticamente preexistente; os alunos internalizam, constroem ou reconstroem objetos do conhecimento que já tenham sido socialmente elaborados. Terceira, a de que, já que os objetos são preexistentes e aceitos como conhecimento cultural, isso altera a função do professor. Isso não pode ser limitado tão somente à criação de condições ótimas para que os alunos percebam sua própria construção mental, rica e diversa. O professor, na condição do Outro Mais Cognoscível (*More Knowledgeable Other*), deve gerenciar e orientar a atividade dos alunos, de modo que estes apreendam progressivamente a cultura. Essa orientação ocorre por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal, estabelecendo o que o aluno já conhece e o que deve ser aprendido com o auxílio do Outro Mais Cognoscível *(*cf. COLL, 1990; GUILHERME; SANTOS; SPAGNOLO, 2017). Esse último ponto é, por vezes, negligenciado, e a importância do professor ou do Outro Mais Cognoscível é diminuída. Yvon, Chaiguerova e Newnham (2013, p. 36) observam isso em países anglo-saxões, comentando que

168 NT: do original "concept of zone of proximal development (ZPD), [that] depicted the integration of others in the child's knowledge construction"; "a theory of the teacher's activity, which stimulates the child's development and supports the child in knowledge conquests"; "the development of children's thinking as a process of internationalization of declarative concepts and, as extended, the exteriorization of thought in language".

169 as coletâneas de comentários editadas por James V. Wertsch (1985a, 1985b, 1985c) e por Luis C. Moll (1992) são exemplo de uma introdução preliminar a Vygotsky e à educação. Também ver a excelente resenha de Meredith Williams (1989), que examina a coletânea de Wertsch e sua monografia, *Vygotsky and the Social Formation of Mind* (1985).

> esta interpretação está desconectada do problema de transmissão do conhecimento acadêmico e torna a ZPD um espaço social, em que as ações do professor e dos pares é interpretada como uma atividade de compartilhamento, que orienta a descoberta da criança do objeto de conhecimento. Esse entendimento é possibilitado totalmente com base de *Mind and Society* [...] mas não faz frente à leitura cronológica de *The Collected Works of L. S. Vygotsky* e de *Thinking and Speech*[170].

Seria possível comentar que a escola anglo-saxã, que se inicia com o entendimento de "[i.] uma escola que transmite o conhecimento", termina por ser mais como "[ii.] uma escola que busca reorganizar as situações de aprendizado, de modo a permitir que os alunos aprendam como agentes, com as colaborações de seus pares", do modo como concebido pela escola francesa (YVON; CHAIGUEROVA; NEWNHAM, 2013, p. 34)[171].

A escola francesa, por sua vez, acredita que se deve

> descobrir as leis de assimilação do conhecimento no processo da educação [...] [e que] as leis e a capacidade para a assimilação do conteúdo escolar são diferentes de uma criança para a outra. É irresponsável propor o mesmo método de apropriação para todos os alunos, que não seguem os mesmos estágios em sua apropriação do conhecimento [...] [devemos, portanto] estabelecer e [trabalhar] à exaustão estratégias de aprendizado que [tentem] transformar deficiências em aptidões (YVON; CHAIGUEROVA; NEWNHAM, 2013, p. 37, 39)[172].

Assim, a ênfase em ambientes de aprendizado ricos, no respeito aos tempos pessoais dos alunos e nos "facilitadores de aprendizado" – sendo o último ponto incongruente com as visões de Vygotsky, se concebido não como o Outro Mais Cognoscível, mas como um mero auxiliador no aprendizado estudantil.

O reconhecimento de que os estudantes aprendem em velocidades dife-

170 NT: do original "this interpretation is disconnected from the problem of the transmission of academic knowledge, and it makes the ZPD a social space where the actions of the teacher and peers is interpreted as an activity of sharing that guides the child's discovery of the object of knowledge. This understanding is made possible totally on the basis of *Mind and Society* […] but does not stand up to a chronological reading of *The Collected Works of L.S. Vygotsky* e de *Thinking and Speech*".

171 NT: do original "[i.] a school that transmits knowledge"; "[ii.] a school that seeks to rearrange learning situations in order to permit pupils to learn as agents with their peers' collaborations".

172 NT: do original "discover the laws of the assimilation of knowledge in the process of education […] [and that] the laws and the capacity for assimilation of school content are different from one child to another. It is irresponsible to propose the same method of appropriation for all pupils, who do not follow the same stages in their appropriation of knowledge […] [we must thus] set up and [work] out strategies of learning that [try] to compensate for defect in aptitudes".

rentes, têm interesses diversos e possuem uma variedade de capacidades que têm implicações mais amplas, tem um

> ímpeto de desvencilhar-se da razão universalizante constituída sob a égide da pesquisa educacional e das ciências sociais no contexto de pesquisas conduzidas no ambiente do multiculturalismo. Isso ocorreu parcialmente pela preocupação de fazer-se justiça à variedade e à legitimidade de respostas e da criatividade humanas, e se aplicou particularmente no caso da escolarização estadunidense. [O entendimento em questão] também [se] inspira nas críticas antropológicas do colonialismo. Mas o que é mais importante do que a nomeação histórica é o reconhecimento de que a validação das múltiplas maneiras pelas quais os indivíduos criam significados por meio de suas atividades, pode resultar exatamente na mesma espécie de determinismo, tido como inerente na ideia da razão universal (DERRY, 2013, p. 8)[173].

Entretanto, tal interpretação – que vê os professores e os outros como aqueles agentes frequentemente ignorados, e os *pais* como simples facilitadores do aprendizado da criança – é incompatível com a obra de Vygotsky, especialmente porque este desenvolveu suas teorias à luz de seu trabalho com crianças com necessidades educacionais especiais. O ensino e o aprendizado devem ser uma empreitada compartilhada entre o professor e o aluno. Ambos, usando conteúdo adequado e pertinente, são responsáveis pelo processo. Isso não significa uma simetria perfeita entre eles, já que o professor e o aluno desempenham papéis distintos, embora sejam entendidos como iguais e, essencialmente e totalmente, interconectados. Há uma troca de conhecimento, porque o aluno, bem como o professor, pode ser o Outro Mais Cognoscível em determinados casos, em aspectos da vida profissional e na história de vida pessoal, quando há oportunidade para tanto. Como Hatano (1993, p. 154) diz: "O conhecimento a ser adquirido pelo aprendiz (um membro menos maduro da sociedade) é detido pelo professor (um membro mais maduro), normalmente na forma de um conjunto de habilidades ou de estratégias para resolver o problema-alvo"[174].

173 NT: do original "impetus to disengage from universalising reason within educational research and the social sciences emerged in the context of research conducted in the milieu of multiculturalism, partly out of a concern to do justice to the variety and legitimacy of human response and creativity, particularly in the case of American schooling. It also dr[aws] inspiration from anthropological critiques of colonialism. But what is more important than historical name-calling is recognition of the fact that the validation of the multiple ways in which individuals make meaning through their activities can lead to exactly the same sort of determinism believed to be inherent in the idea of universal reason".

174 NT: do original "Knowledge to be acquired by the learner (a less mature member of society) is

Isso pode ser comparado com o pensamento educacional de Martin Buber (vide Capítulo 1). Bartholo, Tunes e Tacca (2010) argumentam que há semelhanças intensas entre Vygotsky e Buber. Para Vygotsky, a experiência serve como a base para o conhecimento novo e é obtida por meio da mediação de um Outro Mais Cognoscível na Zona de Desenvolvimento Proximal. A base para essa mediação é o diálogo. Contudo, o diálogo genuíno (ou seja, as relações Eu-Tu) é preferido educacionalmente, porque o professor precisa estar comprometido com a realidade do aluno, com a compreensão do aluno sobre o mundo, para adquirir o aprendizado em termos pedagógicos. Certamente, certo grau de conhecimento pode ocorrer por meio do diálogo instrumental (ou seja, das relações Eu-Isso), mas não é tão efetivo e não exerce tanta influência no indivíduo, porque, como Bartholo, Tunes e Tacca (2010, p. 872) comentam:

> A responsabilidade principal do educador é a de ser um filtro do mundo para o aprendiz, o que vai além do processamento, da transmissão e do armazenamento simples de informações. Isso significa que, na relação dialógica e pedagógica do *Eu-Tu* (bem como na terapia), deve haver uma assimetria intrínseca. Ser um filtro permite o fluxo de certos tipos de interação com o mundo e desincentiva outros, ao mesmo tempo. Enquanto o aprendiz busca a experiência do mundo o tanto quanto possível e sem nenhum limite, o educador se esforça para selecionar as experiências[175].

A noção de Bruner de *scaffolding* é baseada na *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky (cf. MCQUEEN, 2010, p. 54; LANGFORD, 2005, p. 228); de fato, seria possível dizer que é "uma maneira de operacionalizar o conceito de Vygotsky de trabalhar na zona de desenvolvimento proximal" (WELLS, 1999, p. 127)[176]. O *scaffolding* tem sido caracterizado como i) essencialmente dialógico na natureza, por conta do discurso em que o conhecimento é coconstruído; ii) como tendo significância, por conta da atividade em que o conhecimento está imerso; e iii) a função dos artefatos, tais como os instrumentos e os

possessed by the teacher (a more mature member) usually in the form of a set of skills or strategies for solving the target problem".

175 NT: do original "The educator's main responsibility is being a filter of the world to the learner, which goes beyond simple information processing, transmission and storage. It means that in the pedagogical dialogical *I-Thou* relation (as well as in therapy), there should be intrinsic asymmetry. Being a filter means allowing the flow of certain types of interaction with the world and discouraging others at the same time. While the learner seeks experience of the world as much as possible without any limits, the educator endeavours to select experiences".

176 NT: do original "a way of operationalising Vygotsky's concept of working in the zone of proximal development".

signos, que são exigidos para mediar o conhecimento (WELLS, 1999, p. 127). Consequentemente, o ensino e o aprendizado devem

> a) capacitar os aprendizes a realizar a tarefa que eles não seriam capazes de gerenciar sozinhos; b) ser objetivados a levar o aprendiz a um estado de competência que os possibilitará a, derradeiramente, completar a tarefa sozinhos; e c) ser seguidos pela prova de que os aprendizes adquiriram certo grau superior de competência independente, como resultado da experiência do *scaffolding* (VERINIKINA, 2008, p. 163; cf. WELLS, 1999, p. 221)[177].

Essa caracterização do andaime nos ajuda e entender melhor a ZDP de Vygotsky e demonstra a importância do diálogo, tanto externo (ou seja, com os Outros) quanto interno (ou seja, do discurso-interno, consigo mesmo), para o êxito do ensino e do aprendizado e, consequentemente, para a transformação do indivíduo e da sociedade. Langford (2005, p. 228) nos proporciona um exemplo simples e prático:

> [A] criança precisará da pressuposição discursiva, a fim de beneficiar-se do auxílio do andaime dado por um adulto, durante uma conversa. Ela se concentra [...] nessas pressuposições sob duas funções: indicação e solicitação. Para que o adulto indique algo para a criança, a criança precisa de pressuposições para interpretar as intenções do adulto. Se o adulto aponta para algo e a criança não tem o dito ponto de partida, então a criança pode vir a pensar que o aluno está fazendo um movimento sem-sentido, está tentando alcançar o objeto indicado, está se alongando e assim por diante. Para que a criança interprete o gesto de apontar como apontar para algo, ela precisa primeiro chegar à conclusão de que o adulto quer indicar alguma coisa. Então deve usar as pressuposições da função indicativa para interpretar o que é isso. No caso de apontar, a criança também deve entender que a pessoa está realizando os pontos de apontamento ao que se deseja indicar[178].

177 NT: do original "a)enable learners to carry out the task which they would not have been able to manage on their own; b) be intended to bring the learner to a state of competence which will enable them eventually to complete such a task on their own; and c) be followed by evidence of the learners having achieved some greater level of independent competence as a result of the scaffolding experience".

178 NT: do original "[T]he child will need discourse presupposition in order to benefit from scaffolding assistance given by an adult, during a conversation. They concentrate [...] on such presuppositions within two functions: indicating and requesting. In order for the adult to indicate something to the child, the child needs presuppositions to interpret the adult's intentions. If the adult points to something and the child has no such starting point, then the child may think

Conclusão

Lev Semyonovich Vygotsky viveu em épocas turbulentas e faleceu repentinamente e em uma idade relativamente precoce. Ele foi, talvez por conta da incerteza extrema de seus tempos, excepcionalmente criativo em seu pensamento e exerceu um impacto imediato na psicologia soviética. O que poderia ter acontecido com ele, caso tivesse continuado a viver e a trabalhar na União Soviética de Stalin, não conseguimos saber. Nos anos recentes, seu trabalho se tornou muito conhecido e influente fora da Rússia, já que, junto com seus colegas, sobretudo Alexander Luria e Alexei Leontiev, foi traduzido e estudado[179].

A teoria de Vygotsky perpetua a ideia do ensino "como uma forma de transmissão [porque] [...] o método usado [é] aquele em que o professor demonstra como resolver problemas, ao passo que o aprendiz assume os passos envolvidos na solução, com a função de apoio do professor tornando-se cada vez menos importante", a tal ponto de o aluno se tornar cada vez mais proficiente em resolver um problema específico ou em desempenhar uma tarefa em suas mãos (DERRY, 2013, p. 50; cf. HATANO, 1993)[180]. Isso, como argumentamos, está baseado em passagens específicas dos escritos de Vygotsky, mas é incompatível com o centro de suas ideias.

Mas, como Vygotsky observou décadas antes de Paulo Freire: "A pedagogia nunca é e nunca foi politicamente indiferente, já que, voluntária ou involuntariamente, por meio de seu próprio trabalho na psiquê, sempre adotou um padrão social, uma linha política particular, de acordo com a classe social dominante que tem guiado seus interesses" (VYGOTSKY, 1921-1923, 1997, p. 348)[181]. Ou seja, o processo em si de formar ideias educacionais é influenciado por processos culturais e históricos, exatamente como o processo de desenvolvimento da criança, de seu aprendizado, é influenciado por esses processos; portanto,

---

the adult is making a meaning-less movement, is reaching for the object indicated, is stretching and the like. For the child to interpret the pointing gesture as pointing at something, they must first come to the conclusion that the adult wants to indicate something. Then they must use the presuppositions of the indicating function to interpret what this is. In the case of pointing, they must also understand that the person doing the pointing points at what they want to indicate".

179 Mikhail Bakhtin teve uma história semelhante na Rússia e na União Soviética e, como Vygotsky, somente se tornou bem conhecido fora da Rússia durante a segunda metade do século XX (vide Capítulo 2).

180 NT: do original "as a form of transmission [because] [...] the method used [is] one in which the teacher demonstrates how to solve problems, while the learner takes over steps involved in the solution, with the supporting role of the teacher becoming less and less important".

181 NT: do original "Pedagogics is never and was never politically indifferent, since, willingly or unwillingly, through its own work on the psyche, it has always adopted a particular social pattern, political line, in accordance with the dominant social class that has guided its interests".

não deve surpreender que Vygotsky tenha sido lido de modo diferente em partes diferentes do mundo. Daniels (2007, p. 331) comenta que a literatura escandinava, alemã e russa se concentra em formas adequadas do conteúdo instrucional, ao passo que, nos EUA, na América Latina e na Península Ibérica, a ênfase tende a ser sempre na importância da interação – ou seja, as raízes culturais e históricas desses países moldaram o desenvolvimento de ideias educacionais dentro daqueles contextos. Portanto, como asseveramos anteriormente, não surpreende que as ideias de Vygotsky tenham sido recebidas e compreendidas de modos diferentes em contextos distintos. É importante observar que

> ironicamente, o texto *Pedagogical Psychology*, do qual se extraiu a citação acima, foi considerado como tão politicamente inaceitável pelos dirigentes do Estado soviético, que era preciso ter um passe especial da KGB para a sala de leitura restrita na Biblioteca Lênin, onde o texto poderia ser lido (cf. DANIELS, 2007, p. 307; DAVIDOV, 1993)[182] [183].

182 NT: do original "ironically, the text *Pedagogical Psychology* from which the above quote is drawn, was considered to be so politically unacceptable to the rulers of the Soviet state that one had to have a special pass from the KGB that would admit one to the restricted reading room in the Lenin Library where the book could be read".

183 Um dos estudos modernos mais bem conhecidos de Vygotsky em russo é o de Mikhail G. Yaroskevsky (YAROSHEVSKY, 1993). Está disponível em diversas edições.

CAPÍTULO IV

Hannah Arendt (1906-1975) – o Diálogo como um espaço público

> A *polis*, propriamente dita, não é a cidade-estado em sua localização física; é a organização das pessoas, tal como desponta da ação e da fala coletivas, e seu verdadeiro espaço reside entre as pessoas que vivem juntas para esse propósito, não importa onde elas estejam (HANNAH ARENDT, *The Human Condition*)[184].

Introdução

Como nossa epígrafe indica, Hannah Arendt (1906-1975), uma dentre as mais notáveis filósofas políticas do século XX, preocupava-se com a importância do diálogo para a democracia. Arendt argumentava que a autêntica expressão da democracia ocorre sempre que os cidadãos se reúnem, juntos, em um espaço público, para deliberar e para decidir sobre assuntos de preocupação coletiva. Esse entendimento do diálogo é o foco deste capítulo. Arendt, como Martin Buber (vide Capítulo 1), teve experiência pessoal do totalitarismo e do antissemitismo nazistas, que dela fizeram uma pessoa refugiada e apátrida (antes de finalmente se tornar cidadã norte-americana). Essas experiências marcam a vida de qualquer indivíduo, e não surpreende que os escritos políticos de Arendt se centraram nas origens do totalitarismo e suas relações com o antissemitismo. Ela se voluntariou como jornalista para o *The New Yorker*, durante o julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém, talvez, como uma ma-

184 NT: do original "The polis, properly speaking, is not the city-state in its physical location; it is the organization of the people as it arises out of acting and speaking together, and its true space lies between people living together for this purpose, no matter where they happen to be".

neira de se defrontar com seus antigos torturadores e, posteriormente, com sua compreensão do totalitarismo e do antissemitismo. Como pensadora, Arendt é tão abrangente e, de fato, original, que é difícil caracterizá-la como parte de uma escola. Seu tom é, contudo, tanto liberal quanto republicano, e isso influencia seu entendimento sobre a escolarização e a educação de modo geral.

A vida e a carreira de Hannah Arendt

Arendt nasceu em Hanover, na Alemanha, em 14 de outubro de 1906, em uma família judia assimilada. Cresceu em Königsberg, então a capital da Prússia Oriental. Seus avós haviam emigrado da Rússia para Königsberg no século XIX, por temor dos *pogroms* e persuadidos pelo Iluminismo Alemão-Judaico; seus pais eram pessoas de boa educação formal, seculares e de negócio e, ainda assim, apoiadores do Partido Social-Democrata (HAYDEN, 2014, p. 1-2), um dos primeiros partidos influenciados pelo marxismo no mundo.

Afirma-se que Hannah Arendt foi "uma adolescente precoce, determinada e altamente inteligente [...] que floresceu em seu estudo e expoição a línguas clássicas, filosofia, teologia, literatura, história e poesia" (HAYDEN, 2014, p. 2)[185]. Por conta da escola secundária e da aprovação no *Abitur*, "o exame final exigido pelos estudantes da escola secundária para ingressar na universidade" (HAYDEN, 2014, p. 2)[186], ela se matriculou na Universidade de Marburgo em 1924. Lá, estudou sob a orientação de Martin Heidegger, com quem teve um caso amoroso curto, mas intenso, uma experiência que marcou sua vida e seu pensamento. Um ano depois, foi para a Universidade de Friburgo, para frequentar as aulas do fenomenólogo Edmund Husserl. No ano seguinte, 1926, Arendt transferiu-se para a Universidade de Heidelberg, para estudar sob a orientação de Karl Jaspers, com quem estabeleceu uma relação amigável, de toda a vida, intelectual e pessoal (cf. KING; STONE, 2007, p. 6; D'ENTREVES, 2014, p. 2). Em 1929, concluiu sua tese de doutorado, intitulada *Der Liebesbegriff bei Augustin* ("Sobre o conceito de amor em Santo Agostinho"), sob a supervisão de Jaspers. Em uma carta a este, datada de 6 de janeiro de 1933, Arendt diz:

> Gostaria de agradecê-lo pelo período em Heidelberg, onde você foi meu professor, o único que eu já fui capaz de reconhe-

185 NT: do original "a precocious, determined and highly intelligent adolescent [...] who flourished in her study of and exposure to classical languages, philosophy, theology, literature, history and poetry".

186 NT: do original "the final examination required of German secondary school students in order to attend university".

> cer como tal; e pela felicidade e consolo que encontrei em ver alguém que consegue ser formalmente educado na liberdade. Nunca esqueci que o mundo e a Alemanha, o que quer que eles possam se tornar, são o mundo em que você vive e o país que lhe deu origem (tradução nossa)[187] [188].

Em 1933, quando Hitler ascendeu ao poder, Hannah Arendt foi forçada a deixar o país e, assim, incapaz de concluir uma *Habilitationsschrift*, o que, em circunstâncias normais, a teria qualificado para uma indicação acadêmica em uma universidade alemã[189]. Arendt temeu por sua vida após ser presa e interrogada pela Gestapo por oito dias, consequência do trabalho que ela estava conduzindo na Biblioteca Estatal Prussiana para seu colega Kurt Blumenfeld, à época secretário da Federação Sionista da Alemanha. Sua tarefa era a de "documentar declarações antissemíticas feitas por grupos da sociedade civil, associações de negócios e sociedades profissionais na Alemanha" (HAYDEN, 2014, p. 3; cf. WHAITE, 1995, p. 244)[190]. Em Paris, trabalhou para refugiados judeus e para organizações sionistas, particularmente a Juventude Aliyah, que enviava crianças refugiadas para a Palestina. Arendt "explicou seu desejo de engajamento ativo" nessas organizações, ao dizer: "[s]e alguém é atacado como judeu, deve defender-se como um judeu [...] eu queria mergulhar em um trabalho prático, trabalho exclusivamente e somente judaico" (HAYDEN, 2014, p. 3)[191]. Foi durante essa época em Paris que Arendt se aproximou de intelectuais como Walter Benjamin, Albert Camus, Berthold Brecht, Jean-Paul Sartre e Raymond Aron[192].

187 NT: do original "I would like to thank you for the time in Heidelberg, where you were my teacher, the only one I've ever been able to recognize as such; and for the happiness and solace that I found in seeing that one can be educated in freedom. I have never forgotten that the world and Germany, whatever they may become, are the world in which you live and the country that gave birth to you".

188 Je veux vous remercier pour les années à Heidelberg où vous fûtes mon professeur, le seul que j'ai jamais pu reconnaître comme tel; et pour le bonheur et le soulagement que j'ai trouvés en voyant qu'on peut être éduqué dans la liberté. Je n'ai jamais oublié depuis que le monde et l'Alemagne, quoi qu'ils puissent devenir, sont le monde dans lequel vous vivez et le pays qui vous a donné naissance' ("Letter 24", em ARENDT; JASPERS, 1995 *apud* COURTINE-DENAMY, 1999, p. 18).

189 Comparar isso com Martin Buber, Capítulo 1, primeira nota de rodapé, que também não conseguiu obter seu *Habilitationsschrift* por conta do tempo.

190 NT: do original "to document anti-Semitic statements made by German civil society groups, business associations and professional societies".

191 NT: do original "explained her desire for active engagement"; "[i]f one is attacked as a Jew, one must defend oneself as a Jew [...] I wanted to go into practical work, exclusively and only Jewish work".

192 Ela também trabalhou em uma biografia de Rahel Varhagen, mulher judia que se convertera

Em 1936, ela conheceu Heinrich Blücher, refugiado político alemão na França. Arendt divorciou-se de seu primeiro marido, Gunther Stern, em 1939[193] e, um ano depois, casou-se com Blücher (YAR, 2014). Logo após o casamento, os nazistas invadiram a França, e eles foram, como muitos outros refugiados, presos e separados no sul da França como "inimigos externos". Arendt foi levada ao infame campo de Gurs, na fronteira com a Espanha; ela não tinha certeza de onde Blücher estava mantido preso. Na confusão da derrota francesa, Arendt escapou de Gurs e encontrou refúgio na casa de um amigo em Montauban; Blücer também conseguiu escapar e juntar-se a ela. Tiveram a sorte de obter vistos de emergência para os então neutros Estados Unidos, cruzaram a fronteira com a Espanha e, após uma curta passagem por Lisboa, chegaram a Nova Iorque em 1941 (cf. MAY, 1986, p. 49-50)[194]. Arendt foi apátrida por dez anos, apenas obtendo a cidadania norte-americana em 1951.

Em 1944, começou a trabalhar como diretora de pesquisa para a Comissão de Reconstrução Cultural Judaica, que objetivava resgatar livros, manuscritos e outros artefatos da Europa (cf. SWIFT, 2009, p. 12; YOUNG-BRUEHL, 2004, p. 187). Em 1949, viajou por seis meses pela Europa, liderando uma operação que recuperaria mais de 1,5 milhão de livros de Hebraico e de Judaico. É instrutivo observar as reações de Arendt ao retornar à França. Elas podem ser vistas nas seguintes cartas para Blücher: "os alemães vivem com suas vidas, e o fedor de suas mentiras atinge os céus" (tradução nossa)[195] [196]. Contudo, ao chegar a Berlim, sua cidade antes mais amada, ela comenta:

> [...]de Spandau a Neuköln, são só escombros. Não dá para reconhecer nada. Há pouquíssima gente nas ruas, como se você estivesse num vilarejo, incrivelmente calmo. Ontem, peguei um

ao cristianismo e presidiu um clube literário em Berlim no começo do século XIX (cf. ARENDT, 1958a).

193 Arendt havia conhecido Günther Stern, filósofo, em Berlim, em 1929. Ele foi para Paris em 1933, depois do incêndio do *Reischstag*, quando a Gestapo começou a assediar os *esquerdistas*. Hannah Arendt juntou-se a ele lá, mais tarde (cf. HAYDEN, 2014, p. 3).

194 É interessante observar que Walter Benjamin, de quem Hannah se tornara amiga em Paris, "teve menos sorte". No dia em que ele tentou cruzar a fronteira, a Espanha a fechou àqueles com um "visto de trânsito espanhol, mas sem visto de saída francês" e, "em desespero, ele se matou. Se ele tivesse tentado cruzá-la no dia anterior, ele teria conseguido". Benjamin deu a Arendt alguns manuscritos importantes, a ser entregues aos colegas dele da Escola de Frankfurt que se haviam mudado para Nova Iorque. Ela os entregou no destino (cf. MAY, 1986, p. 50-51).

195 NT: do original "'[t]he Germans live with their lies and the stench of their stupidity reaches the heavens".

196 [L]es Allemands vivent avec leurs mensonges et leur stupidité dont la puanteur monte jusqu'au ciel' ("Letter dated 14 December 1949", ARENDT; BLÜCHER, 1996 *apud* COURTINE-DENAMY, 1999, p. 28).

> táxi pela cidade: a Alexanderplatz, a Lützwofer, o Tiergarten (foi muito surpreendente ver que as estátuas estão no mesmo lugar, como fantasmas num campo de escombros), a Postdamer Platz, a Leipziger e a Friederichstrasse e, então, até a Orianienburger e a Friedhoff em Weissensee[197].

Ela posteriormente notou que os berlinenses estavam "inalterados, formidáveis, humorados, inteligentes [...] pela primeira vez, sinto que voltei para casa" e que Berlim parecia "ser quase outro país [...] as pessoas continuam a odiar Hitler ativamente e a destacar enfaticamente as semelhanças entre Hitler e Stalin" (nossa tradução)[198] [199].

Arendt regressou aos Estados Unidos, e com Blücher alugou um quarto, por dez anos, numa pensão na Rua West 95, em Nova Iorque, levando uma vida bastante simples, de conforto limitado, já que não tinham mesmo sequer uma cozinha própria. Ela trabalhou para o jornal de emigração alemã-judaica *Aufbau* (ou seja, *Estrutura* ou *Construção*) e escreveu sua primeira grande obra, o livro *On the Origins of Totalitarianism* (1951), que a fez conhecida como uma intelectual pública (MAY, 1986, p. 52-54). Lecionou em várias universidades norte-americanas, tais como a Universidade da Califórnia, a Berkeley, a Princeton, a Universidade de Chicago e Yale, mas foi na Nova Escola para Pesquisa Social, em Manhattan, onde ela encontrou o lar acadêmico mais acolhedor, como também o encontraram muitos outros intelectuais refugiados (RUTKOFF; SCOTT, 1986).

Em 1961, como observamos, ela assistiu ao julgamento de Adolf Eichmann em Jerusalém, como repórter da prestigiada revista New Yorker. Eichmann

197 NT: do original "from Spandau to Neuköln, it is all rubble. One cannot recognize anything. There are very few people in the streets, as if you were in a village, incredibly calm. Yesterday, I took a taxi around the city: Alexanderplatz, Lützowufer, Tiergarten (It was very surprising to see that the statues are still in place, as ghosts in a field of rubble), Potsdamer Platz, Leipziger, Friedrichstrasse and then up to the Oranienburger and Friedhoff in Weissensee".

198 NT: do original "unchanged, formidable, humorous, intelligent [...] for the first time I feel like I have come back home"; "to be almost another country [...] people continue to actively hate Hitler and point out emphatically the similarities between Hitler and Stalin".

199 Berlin [...] de Spandau à Neuköln, un même champ de décombres: on ne peut rien reconnaître; peu de gens dans les rues, comme s'il s'agissait d'un village, incroyablement étendu. Hier, j'ai circulé en taxi d'un bout à l'autre de la ville: Alexanderplatz, Lützowufer, Tiergarten (incroyable, les statues sont toujours en place, comme des revenants dans un champ de décombres), Postdamer Platz, Leipzigerstrasse, Friedrichstrasse, jusqu'à l'Oranienburger et le Friedhoff à Weissensee'. Les Berlinois sont 'inchangés, fomidables, pleins d'humour, intelligents [...] Pour la première fois j'ai eu l'impression de revenir à la maison'. Berlin semble 'presque être un autre pays [...] les gens continuant de haïr activement Hitler et pensent à souligner clairement les similitudes entre Hitler et Staline ("Letter dated 14 February 1950", ARENDT; BLÜCHER, 1996 *apud* COURTINE-DENAMY, 1999, p. 29).

havia sido uma figura fundamental na implantação da Solução Final nazista, havia ajudado Heydrich na Conferência de Wannsee em 1942 e havia supervisionado a logística dos campos de concentração e extermínio, e o transporte em massa de suas vítimas[200]. Eichmann fora sequestrado na Argentina pelo serviço secreto israelense, o *Mossad*, e levado a Israel para enfrentar o julgamento. Originalmente, Arendt havia planejado escrever um relato único, mas a vasta quantidade de informações e de transcrições a convenceu a expandir o relato para cinco, posteriormente publicados como *Eichmann in Jerusalem* (ARENDT, 1963). O relato de Arendt sobre o Julgamento Eichmann desencadeou uma controvérsia séria e permanente. De saída, os comentários de que Eichmann não era um monstro, nem uma figura demoníaca ou satânica, mas uma pessoa "mediana, 'normal', nem de mente fraca, nem doutrinada, nem cínica [...] [apenas] incapaz de diferenciar o certo do errado" (ARENDT, 1963, p. 12)[201], um julgamento que a levou ao famoso sintagma da "banalidade do mal". Arendt comentou que

> [...]quando eu falo da banalidade do mal, eu o faço somente no nível estritamente factual, indicando um fenômeno em que fitei alguém, cara a cara, no julgamento. Eichmann não [...] era Macbeth [...]. Ele não era burro. Foi pura irreflexão – algo de maneira nenhuma idêntico à burrice – o que o predispôs a se tornar um dos grandes criminosos desta época (ARENDT, 1963, p. 129)[202].

Retornaremos ao conceito de irreflexão, posteriormente, neste capítulo. Segundo, e mais controverso, é o fato de que Arendt declarou que menos de seis milhões de judeus teriam morrido, se os conselhos e líderes judaicos nos campos, os *Judenrates*, não tivessem colaborado, em diversos graus, com os nazistas, ao passo que a passividade dos judeus, sua indisposição à luta auxiliaram sua própria destruição. Essas declarações causaram tumulto nos círculos

200 Em janeiro de 1942, líderes nazistas do alto escalão se reuniram numa *villa*, no subúrbio berlinense de Wannsee, para discutir a implementação da "Solução Final da Questão Judaica", ou seja, as matanças em massa dos judeus nos campos de extermínio por toda a Europa controlada pelo Eixo. Vide a Conferência de Wannsee e a "Solução Final" na Enciclopédia do Holocausto (www.ushmm.org/wlc/en/article.php?ModuleId=10005477). Também ver os filmes Die Wanseekonferenz (1987), dirigido por Heinz Chirk; Conspiracy (2009), dirigido por Frank Pierson.

201 NT: do original "an average, 'normal' person, neither feeble-minded nor indoctrinated nor cynical […] [just] incapable of telling right from wrong".

202 NT: do original "when I speak of the banality of evil, I do so only on the strictly factual level, pointing to a phenomenon which stared one in the face at the trial. Eichmann was […] not Macbeth […]. He was not stupid. It was sheer thoughtlessness – something by no means identical with stupidity – that predisposed him to become one of the greatest criminals of that period".

judaicos, e mesmo entre amigos, como Gershon Scholem que a acusou de ter "pouco vestígio" de "amor pelo povo judeu" [*Ahavat Yisrael*; amor pelos companheiros judeus], afastaram-se dela (cf. EPSTEIN, 2014, p. 903; YOUNG-BRUEHL, 2004, p. 334-355)[203].

Essa foi uma grande controvérsia, e, ao logo de sua vida, Arendt é vista como ambivalente em relação ao "judaísmo" e ao "sionismo", oscilando entre o pleno apoio e a dura crítica. Por exemplo, em *The Origins of Totalitarianism,* Arendt (1951, p. 290) comenta sobre a Guerra de Independência de Israel de 1948, no que poderia ser visto como uma crítica ao sionismo, dizendo:

> Depois da guerra, ficou claro que a questão judaica, que era considerada como a única insolúvel, estava realmente resolvida – expressamente, por meio de um território colonizado e então ocupado –, mas isso não resolvia o problema nem das minorias, nem dos apátridas. Pelo contrário, como em virtualmente todos os outros acontecimentos de nosso século, a solução da questão judaica meramente produziu uma nova categoria de refugiados, os árabes, assim elevando o número de apátridas e de sem direitos para outras 700.000 a 800.000 pessoas[204].

Contudo, Arendt se furta de mencionar os judeus refugiados dos países árabes, perseguidos pela expropriação ou pela negação de direitos e de cidadania em seus países de origem: Iraque, Marrocos, Iêmen, Egito e Líbia (cf. AHARONI, 2003; MERON, 1995; SCHULEWITZ, 2001). Em outros momentos, Arendt parece demonstrar certa lealdade ao sionismo e a Israel, por exemplo, ao declarar, depois da Guerra dos Seis Dias, em 1967, que "[q]ualquer catástrofe real em Israel me afetaria mais do que qualquer outra coisa" (YOUNG-BRUEHL, 2004, p. 455)[205]. Essas contradições aparentemente inconciliáveis podem ser conciliadas pelo fato de que Arendt, de modo muito semelhante a Martin Buber, havia apoiado a ideia de um "estado binacional Israel-Palestina" desarmado. Ela havia expressado apoio a isso durante a Conferência de Biltmore, de 1942[206],

203 Ver o filme *Hannah Arendt*, dirigido por Margarethe von Trotta, com Bárbara Sukowa no papel-título, para um relato dramático deste episódio (www.imdb.com/title/tt1674773/?ref_=nv_sr_1).

204 NT: do original "After the war, it turned out that the Jewish question, which was considered the only insoluble one, was indeed solved – namely, by means of a colonized and then conquered territory – but this solved neither the problem of the minorities nor the stateless. On the contrary, like virtually all other events of our century, the solution of the Jewish question merely produced a new category of refugees, the Arabs, thereby increasing the number of the stateless and rightless by another 700,000 to 800,000 people".

205 NT: do original "[a]ny real catastrophe in Israel would affect me more than almost anything else".

206 A Conferência de Biltmore ocorreu em Nova Iorque entre os dias 6 e 11 de maio de 1942. Por

opondo-se à proposta de divisão e de criação de Estados judaicos e árabes separados (EPSTEIN, 2014, p. 902)[207].

Entre seus trabalhos mais influentes em filosofia política, figuram *The Origins of Totalitarianism* (1951), *The Human Condition* (1958), e *Eichmann in Jerusalem* (1963). Ela também escreveu sobre educação, sempre fazendo uma relação direta com suas posições filosóficas, e seus ensaios *The Crisis in Education* (1954) e *Reflexions on Little Rock* (1959) podem ser considerados como seminais. Nós os examinaremos nas seções seguintes.

Arendt morreu de um ataque cardíaco, em 4 de dezembro de 1975, em Nova Iorque. Em seu funeral, realizado na Riverside Memorial Chapel, compareceram cerca de 300 pessoas e foi parcialmente secular e parcialmente judaico: o *Kaddish*, a prece para os mortos foi feita em seu nome (MAY, 1986, p. 133-134; YOUNG-BRUEHL, 2004, p. 468-469). Arendt faleceu sem finalizar seu projeto *The Life of the Mind*, uma trilogia sobre os temas do pensamento e do conhecimento, baseada em suas *Gifford Lectures*, de 1973, na Universidade de Aberdeen. Sua amiga íntima, a jornalista norte-americana Mary McCarthy, que assumiu o trabalho de editar o livro após a morte de Arendt, observa, no Prefácio, que

> Após sua morte, uma folha de papel foi encontrada na máquina de escrever, em branco, exceto pelo seguinte título, "Judging", e duas epígrafes. Em dado momento, entre o sábado de finalização de "Willing" e a terça-feira de seu falecimento, ela deve ter-se sentado para confrontar-se com a seção final (MARY MCCARTHY, "Preface to Thinking", Volume I, *The Life of the Mind*; cf. ARENDT, 1978)[208].

A filosofia de Hannah Arendt

O pensamento de Hannah Arendt é original e, portanto, difícil de caracterizar dentro de uma tradição. De pronto, Arendt parece estar fortemente conectada ao liberalismo, especialmente em vista de sua separação das esferas priva-

conta da Segunda Guerra Mundial, o Congresso Sionista não pôde ser realizado naquele ano. Assim a Conferência Sionista Extraordinária, *A Conferência de Biltmore*, foi organizada para auxiliar na moldagem da política sionista.

207 Ver também *The Jewish Writings* (2007b), de Arendt.

208 NT: do original "After her death, a sheet of paper was found in her typewriter, blank except for the following heading, Judging, and two epigraphs. Sometime between the Saturday of finishing Willing, and the Thursday of her death, she must have sat down to confront the final section".

da, social e pública. Por exemplo, em seu muito criticado ensaio, *Reflections on Little Rock*, escrito quando a Suprema Corte estadunidense decretou o fim da segregação em escolas norte-americanas e a integração jurídica de estudantes negros no sistema público, Arendt (1959, p. 51) escreveu:

> Pois cada vez que deixamos para trás as quatro paredes protetoras de nossos lares e cruzamos o limiar do mundo público, entramos primeiro não na esfera política da igualdade, mas na esfera social. Somos impelidos a entrar nessa esfera pela necessidade de ganhar a vida, ou atraídos pelo desejo de seguir nossa vocação ou, ainda, seduzidos pelo prazer da companhia e, uma vez lá dentro, nós nos tornamos sujeitos do velho adágio "os semelhantes se atraem" e que controla todo o domínio da sociedade na variedade inumerável de seus grupos e associações[209].

Nesse ensaio, Arendt argumenta que as crianças pertenciam ao domínio privado da família e que não deveriam ser forçadas para dentro da esfera pública, porque "isso era sobrecarregar as crianças, negras e brancas, com a solução de um problema que os adultos, por gerações, confessaram eles mesmos serem incapazes de resolver" (ARENDT, 1959, p. 50; cf. também MOREY, 2014)[210]. Era exatamente o que estava acontecendo com a questão da dessegregação forçada na época. Em outros casos, Arendt parece argumentar contra o liberalismo, enfatizando a importância da cidadania ativa e da deliberação política. Discutiremos isso mais detalhadamente adiante, já que isso explica o conceito de Arendt sobre o *diálogo*. Não obstante, tem-se argumentado que há uma tradição política com "a qual Arendt pode ser identificada, é a tradição clássica do republicanismo cívico, originado em [Platão e em] Aristóteles e encarnado na escrita de Maquiavel, Montesquieu, Jefferson e Tocqueville", "[d]e acordo com essa tradição, a política encontra sua expressão autêntica sempre que os cidadãos se reúnem em um espaço público, para deliberar e para decidir sobre assuntos de interesse coletivo" (D'ENTREVES, 2014, p. 3)[211].

209 NT: do original "For each time we leave the protective four walls of our private homes and cross over the threshold into the public world, we enter first, not the political realm of equality, but the social sphere. We are driven into this sphere by the need to earn a living or attracted by the desire to follow our vocation or enticed by the pleasure of company, and once we have entered it, we become subject to the old age adage of 'like attract like' which controls the whole realm of society in the innumerable variety of its groups and associations".

210 NT: do original "this was to burden children, black and white, with the working out of a problem which adults for generations have confessed themselves unable to solve".

211 NT: do original "which Arendt can be identified, it is the classical tradition of civic republicanism originating in [Plato and] Aristotle and embodied in the writing of Machiavelli, Montesquieu, Jefferson, and Tocqueville"; "[a]ccording to this tradition politics finds its authentic expression whenever citizens gather together in a public space to deliberate and decide about matters of

Esse republicanismo cívico não é desenvolvido, de saída, das premissas teóricas, mas da fenomenologia, da experiência, uma herança da influência de Husserl e de Heidegger sobre o pensamento de Arendt. Isso sugere que Arendt não se preocupava fundamentalmente com a filosofia ou com a ciência tradicionais; ou seja, Arendt não tenta nem derivar sistemas políticos de um princípio, ou de muitos, *à la mode* de Hobbes ou de Espinoza, nem tenta formular hipóteses sobre a política utilizando dados empíricos, como fariam os cientistas políticos, na verdade todos os cientistas (cf. YAR, 2014, p. 5). Pelo contrário, a aspiração de Arendt é a de descrever a experiência do político, a fim de demonstrar que a política é possível apenas quando se é um participante direto e por meio do ato dessa participação, como no caso da democracia participativa (e não como mero *espectador*, no *testemunho*, como no caso da democracia representativa) (cf. KRISTEVA, 2001, p. 24; TAMINAUX, 1997, p. 199).

Consideremos a seguinte passagem de *The Human Condition*, em que Arendt (1958b, 1998, p. 5) afirma que "o âmbito da política prática [está] sujeito ao acordo de muitos, jamais poderia se basear em considerações teóricas ou na opinião de uma só pessoa, como se lidássemos com problemas para os quais só há uma solução possível"[212]. Essa abordagem da política permitiu que Arendt "enfaticamente nega[sse] que a própria função como pensadora política fosse a de propor um esquema para o futuro ou de dizer a qualquer um o que fazer" (CANOVAN, 1998, p. viii)[213]. Essa é uma proposição estranha, já que, ao criticar os métodos tradicionais políticos (ou seja, a teoria dissociada da prática) e os sistemas políticos (ou seja, o totalitarismo), Arendt está propondo também uma abordagem *diferente* da teorização sobre a política, que toma a experiência humana como primordial, e está, ainda, defendendo a democracia participativa como preferível a outros sistemas.

Isso nos leva ao conceito de diálogo no trabalho de Arendt. Ela considera isso principalmente em *The Human Condition* (cf. ARENDT, 1958b, 1998), e em *Eichmann in Jerusalem* (1963). No primeiro, Arendt oferece uma crítica muito negativa dos tempos modernos, porque neles foi restringida a esfera pública, na qual o *diálogo* político ocorre em favor dos domínios privados e sociais com seus interesses pessoais. A fim de entender isso, devemos referir-nos ao entendimento de Arendt de que toda a vida humana é caracterizada pelas distinções

collective concern".

212 NT: do original "matters of practical politics [are] subject to the agreement of many; they can never lie in theoretical considerations or the opinion of one person, as though we dealt here with problems for which only one solution is possible".

213 NT: do original "emphatically den[y] that her role as a political thinker was to propose a blueprint for the future or to tell anyone what to do".

entre "labor, trabalho e ação", termos que estão diretamente relacionados ao que a autora denomina como a *vita activa* (ou seja, a vida humana ativa). O mundo humano só pode ser entendido por meio dessas distinções que diferenciam essa vida do mundo de "outras coisas vivas ou íntimas" (cf. ARENDT, 1958b, 1998, p. 199). Arendt enfatiza que os humanos são os únicos seres sencientes a perseguir suas necessidades (ou seja, o labor), criando artefatos e dispositivos (ou seja, o trabalho) e dando início às ações individuais (ou seja, a ação). É somente por meio das atividades da *vita activa* que o mundo humano se torna inteligível e sua culminação, conforme Arendt, está em experenciar a liberdade e a *ação* (KOHN, 2000, p. 126-127). Contudo, como observamos acima, em nossos tempos modernos, a ação, que está diretamente relacionada à esfera pública e ao diálogo, tem sido minada pelo labor e pelo trabalho, que estão mais relacionados aos domínios privados e sociais e à busca de interesses pessoais. Discutiremos esses conceitos mais detalhadamente.

Para Arendt, o labor é "a atividade que corresponde aos processos biológicos do corpo humano, cujo crescimento e metabolismo humanos e a derradeira derrocada estão fadados às necessidades vitais produzidas e alimentadas no processo vital do labor. A condição humana é a vida nela mesma" (cf. ARENDT, 1958b, 1998, p. 7)[214]. Isso significa que o ser humano, como *animal laborans*, busca continuamente sustentar a vida. Nesse sentido, o ser humano não é livre por causa da necessidade de sustentar a vida e, portanto, o labor é necessário. Arendt (1958b, 1998, p. 118) diz:

> O *animal laborans*, guiado pelas necessidades de seu corpo, não usa esse corpo livremente como o *homo faber* usa suas mãos, suas ferramenta primordial, e é por isso que Platão insinua que os trabalhadores e os escravos não estavam sujeitos apenas a necessidades e incapazes da liberdade, mas também eram inaptos a domar a parte "animal" dentro deles[215].

Arendt apresenta o trabalho em contraste ao labor, caracterizando-o como "a atividade que corresponde à não naturalidade da existência humana [...] que proporciona um mundo 'artificial' das coisas, muitíssimo diferente de

214 NT: do original "the activity which corresponds to the biological processes of the human body, whose spontaneous growth, metabolism, and eventual decay are bound to the vital necessities produced and fed into the life process by labor. The human condition of labor is life itself".

215 NT: do original "The animal laborans, driven by the needs of its body, does not use this body freely as homo faber uses his hands, his primordial tools, which is why Plato suggests that laborers and slaves were not only subject to necessity and incapable of freedom but also unable to rule the 'animal' part within them".

todos os entornos naturais" (ARENDT, 1958b, 1998, p. 7)[216]. Por meio do trabalho, os seres humanos moldam seu mundo natural, erguem muralhas que são tanto físicas quanto culturais e criam dispositivos que são tanto tangíveis (ou seja, os objetos) quanto intangíveis (ou seja, as leis), para estabelecer um contexto para a vida e para o desenvolvimento humanos. Como tal, o trabalho, diferentemente do labor, está diretamente relacionado a um grau de liberdade, porquanto é a manifestação do desejo e da intenção humanos. Outra diferença fundamental entre o trabalho e o labor é que o labor é sempre conduzido dentro da esfera privada e o trabalho é conduzido dentro do social, estabelecendo as bases para que surjam o domínio público e a política.

O conceito de ação, que está no coração da vida pública e política, é definido por Arendt (1958b, 1998, p. 7) como "a única atividade que prossegue diretamente entre os homens, sem a intermediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam o mundo"[217]. Como seres humanos, temos o poder privilegiado de iniciar uma ação, e temos total liberdade para fazê-lo. (ARENDT, 1958b, 1998, p. 22-23). Arendt prossegue: "A liberdade não deve ser compreendida como um fenômeno do querer, ou seja, a liberdade de fazer o que se escolhe fazer, mas [...] como uma liberdade de trazer à existência algo que não existia antes"[218]. Isso implica que, para Arendt, a liberdade não é algo privado e relacionado ao "sentimento interior", mas algo que acontece no mundo, que é público (BIESTA, 2012, p. 687), e isso é de natureza política, porque outros humanos testemunham nossas ações e podem escolher se comprometer com elas, e, por sua vez, são capazes de, por si mesmos, iniciar ações. Ademais, de acordo com Arendt, nossas ações são, ao mesmo tempo: (i) imprevisíveis, já que não podemos prever as consequências de nossas ações – ações têm uma infinitude (ARENDT, 1958b, 1998, p. 191) e (ii) irreversíveis, porque, iniciada a ação, ela não pode ser desfeita, de modo que "quem age [...] se torna 'culpado' pelas consequências que nunca desejou ou previu" (ARENDT, 1958b, 1998, p. 233)[219]. Sobre esses temas da "imprevisibilidade" da "irreversibilidade" das ações, Nye

216 NT: do original "the activity which corresponds to the unnaturalness of human existence [...] work provides an 'artificial' world of things, distinctly different from all natural surroundings".

217 NT: do original "the only activity that goes on directly between men without the intermediary of things or matter, corresponds to the human condition of plurality, to the fact that men, not Man, live on the earth and inhabit the world".

218 NT: do original "Freedom should not be understood as a phenomenon of the will, that is as the freedom to do whatever one chooses to do, but [...] as freedom to call something into being which did not exist before".

219 NT: do original "he who acts [...] becomes 'guilty' of the consequences he never intended or foresaw".

(1994, p. 192) observa que

> [a] ação política tem sentido como um elemento na história do agente, mas a história dela é a história dos outros. Não há nenhum autor/criador porque é uma história compartilhada, com enredos que nunca são completamente determinados pelas ações de uma pessoa. Por conseguinte, uma mulher que age pode até não saber exatamente o que está fazendo, talvez nunca saiba, porque isso não pode estar claro até depois de sua morte [...]. [E]sta é uma das tragédias da revolução; a violência resultante é, com frequência, não desejada pelos seus instigadores[220].

O conceito de ação nos interessa por sua relação com o diálogo. Primeiro, a ação possibilita que os humanos revelem a si mesmos como pessoas distintas e únicas, e isso é algo normalmente realizado pelo discurso. Pelo discurso, que é em si um ato, nós i) expressamos o significado de nossas ações a nossos pares humanos e ii) validamos nosso conhecimento sobre as ações alheias. Isso é expressado quase biblicamente por Arendt (1958b, 1998, p. 200), quando ela diz: "Somente onde a palavra e a ação não encontraram companhia, onde as palavras não são vazias e as ações não são brutais, onde as palavras não são utilizadas para velar desejos, mas para desvelar verdades, e as ações não são utilizadas para violar e destruir, mas para estabelecer relações e criar novas realidades"[221], somente então as pessoas têm o poder de coordenar suas ações e agir conjuntamente.

Contudo, já que essa é uma possibilidade, exige-se um espaço público, para que a ação e o discurso possam ser concretizados: ou seja, um contexto em que as pessoas possam defrontar-se umas com as outras como membros de uma comunidade; que possam desvelar suas visões e aquilo que defendem por meio de sua ação e de seu discurso e estabelecer relações com aqueles com que pensam de forma semelhante ou diferente. É por essa razão que Arendt defendeu a *democracia participativa* e mirou seu olhar para a Grécia Antiga, para a *polis* e para sua *ágora* (ou seja, o espaço público fundamental, onde as questões políticas eram discutidas) para sua inspiração. Arendt (1958b, 1998, p. 198) diz:

220 NT: do original "[p]olitical action has meaning as an element in the story of the actor, but her story is the story of others. There is no one author/maker because it is a shared story, with plots that are never completely determined by any one person's actions. As a consequence, a woman who takes action may not know exactly what it is she is doing, may never know because it may not be clear until after her death [...]. [T]his is one of the tragedies of revolution; the violence that results is often unintended by its instigators".

221 NT: do original "Only where word and deed have not parted company, where words are not empty and deeds not brutal, where words are not used to veil intentions but to disclose realities, and deeds are not used to violate and destroy but to establish relations and create new realities".

> A polis [...] não é a cidade-estado em sua localização física; é a organização das pessoas à medida que surge da ação e da fala conjuntas, e seu verdadeiro espaço está entre as pessoas que vivem juntas para esse fim, não importa onde estejam. "Onde quer que você vá, você será uma polis": essas palavras famosas se tornaram não apenas lema da colonização grega, elas expressaram a convicção de que ação e fala criam um espaço entre os participantes, o qual pode encontrar sua localização adequada a qualquer hora e em qualquer lugar[222].

Contudo, a modernidade e a democracia representativa, bem como os regimes totalitários, implodiram a capacidade humana de agir e de falar, de experenciar o domínio político e público. Dessa feita, o *diálogo* exige um espaço público, sem o qual é obstado, como no caso das democracias representativas, ou mesmo eliminado, tal qual nos regimes totalitários. O fato de isso ter ocorrido parece insinuar que os espaços públicos são frágeis, não são como os espaços físicos criados pelo trabalho; e isso acontece porque os espaços públicos só surgem e continuam a existir desde que o povo seja capaz de agir e de discursar; e, quando os humanos se tornam incapazes, ou talvez até mesmo temerosos de agir ou de discursar, o espaço público deixa de existir (cf. GORDON, 1989, p. 56). Aqui jaz a importância dos espaços públicos para o diálogo e para a esfera política. Isso deve ser comparado ao conceito de Habermas da racionalidade comunicativa e da esfera pública (vide Capítulo 9).

Em *Eichmann in Jerusalem*, Arendt (1963) desenvolveu o conceito de diálogo, considerando-o para além de algo que ocorra no mundo e em um espaço público, mas, sobretudo, como algo pessoal ao indivíduo. De certo modo, esse tal diálogo interior afigura-se como uma precondição do diálogo com os outros na esfera pública: sem o *diálogo interior*, o indivíduo não é capaz de se comprometer com as pessoas e com as questões na arena pública. O sintagma arendtiano da "banalidade do mal" surgiu de sua experiência com o julgamento de Eichmann ao qual nos referimos acima, durante o qual ela não viu um "monstro", mas um homem mediano que parecia incapaz de pensar, de ser "indisposto a defrontar-se com questões de sua consciência", porque "ele sabia que tal confronto exigia que ele enfrentasse seus superiores nazistas, e essa era a

222 NT: do original "The polis […] is not the city-state in its physical location; it is the organisation of the people as it arises out of acting and speaking together, and its true space lies between people living together for this purpose, no matter where they happen to be. 'Wherever you go, you will be a polis': these famous words became not merely the watchword of Greek colonization, they expressed the conviction that action and speech create a space between the participants which can find its proper location almost anytime and anywhere".

ação que [ele] estava determinado a não fazer" (GORDON, 1989, p. 57)[223]. Assim, Arendt argumenta que a ausência do diálogo interno, a incapacidade de pensar e confrontar a nós mesmos, os outros seres humanos e outras questões cruciais poderiam nos levar a realizar julgamentos e a encetar ações que são finalmente imorais. Conforme Arendt, os piores malefícios da humanidade são os cometidos não pelos indivíduos mais maléficos, mas por pessoas incapazes, ou mesmo temerosas, de pensar.

Uma das críticas mais contundentes a Arendt é de que a tal distinção das esferas privada, social e pública dificulta divisar a relação entre elas. Isso é visto em um dos comentários dela sobre a educação: assim *Reflections on Little Rock* (1959), ensaio supramencionado, em que Arendt descreve o domínio público das "quatro muralhas de nossos lares" (ARENDT, 1959, p. 51)[224], que são "governados pelo princípio da exclusividade" (MOREY, 2014, p. 98)[225], o social como um domínio em que "os semelhantes se atraem [...] e a seus grupos e associações" (ARENDT, 1959, p. 51)[226] e é regido pelo "princípio da discriminação" (MOREY, 2014, p. 98)[227]; e pelo domínio público, em que Arendt diz que "onde nada conta para ser visto e ouvido, a visibilidade e a audibilidade são de importância crucial" (ARENDT, 1959, p. 47)[228]. E que esse domínio é "governado pelo princípio da isonomia" (MOREY, 2014, p. 98)[229]. Yar (2014, p. 17) observa que Albrecht Wellmer, teórico crítico e assistente de Jürgen Habermas, questionou Arendt sobre essa distinção entre o social e o público em uma conferência de 1972 sobre habitação e desabrigados. A resposta de Arendt foi que tais questões não eram questões políticas porque não estavam ligadas à *ação*, mas eram questões sociais, relacionadas ao seu conceito de *trabalho* e à distribuição de bens na sociedade. Muitos achariam difícil de aceitar isso.

223 NT: do original "unwilling to confront issues of his conscience"; "he knew that such a confronting demanded that he confront his Nazi superiors, and that was the one deed [he] was determined not to do".

224 NT: do original "the protective four walls of our private home".

225 NT: do original "governed by the principle of exclusivity".

226 NT: do original "like attracts like [...] and its groups and associations".

227 NT: do original "principle of discrimination".

228 NT: do original "where nothing counts that cannot make itself seen and heard, visibility and audibility are of prime importance".

229 NT: do original "governed by the principle of equality".

Hannah Arendt e a educação

Arendt comenta sobre a educação em *The Crisis in Education* (1954)[230] e em *Reflections on Little Rock* (1959)[231]. A pensadora foi – e continua sendo – influente na filosofia da educação, especialmente sobre a escrita sob uma perspectiva educacional. Isso é comprovado pelo número considerável de citações de suas obras e de seus artigos acadêmicos, capítulos acadêmicos e obras que examinam seu trabalho sobre a educação (cf. GORDON, 1989, 2001; BIESTA, 2012, 2006; TODD, 2009; MASSCHELEIN, 2011; MASSCHELEIN, 2001). Aqui nos concentraremos nas implicações da visão de Arendt sobre o diálogo para a educação.

Primeiro, consideramos a relação entre o diálogo e o espaço público, marca fundamental do pensamento de Arendt (ou seja, é na arena pública que ocorre a possibilidade de agir e de pensar). Para Arendt, é a escola que "cobre a distância entre o domínio público e o privado, assegurando que eles sejam, ao mesmo tempo, relacionados e apartados" (VECK, 2013, p. 40)[232] [233]. Além disso,

> Em muitas línguas [...] a "escola" (*escuela, école, escuola, skola, schule*, etc.) advém do grego *scholè* [...] que significa, de antemão, o "tempo livre", mas também: descanso, adiamento, discussão, aula e o prédio escolar [...]. O tempo livre, como o tempo do estudo, do pensamento e do exercício, divorciado da vida produtiva, é o tempo em que as atividades laborais ou econômicas são colocadas a distância [...]. Uma característica típica dessa separação [...] é a suspensão (MASSCHELEIN,

230 Em "A crise na educação" (1954), Arendt argumentou que havia uma crise da educação afetando a democracia e que surgia das relações naturais de autoridade que professores e demais adultos têm sobre os alunos e as crianças em geral. Por causa disso, Arendt argumentava que a educação estava falhando em preparar as crianças para os desafios do mundo.

231 Em seu ensaio controverso *Reflexões sobre Little Rock* (1959), escrito à luz da dessegregação juridicamente imposta no Sul dos Estados Unidos, Arendt aplica suas visões na separação dos domínios privado, social e público. Argumenta que as crianças, independentemente da cor, pertenciam ao domínio privado, em vez do domínio público da política. Arendt argumentou que a dessegregação não deveria começar com as crianças e com as escolas, e isso gerou muita controvérsia à época (cf. MOREY, 2014).

232 NT: do original "spans the distance between the public and the private realms, ensuring that they are, at the same time, connected and divided".

233 Durante os anos nazistas na Alemanha, Martin Buber entendeu que a escola (judaica) deveria tornar-se um lar para os alunos, proporcionando-lhes a estabilidade que não tinham desde o colapso anterior do mundo adulto ao redor: ou seja, um refúgio do mundo externo. Buber nunca fez uso da noção "entre privado e público", utilizada por Arendt. Contudo, Arendt e Buber compartilham a noção de que "as crianças e a infância" devem, de algum modo, ser protegidas, de modo que o futuro, um futuro mais luminoso, seja assegurado para a comunidade (cf. MORGAN; GUILHERME, 2013, p. 78).

2011, p. 530-531)[234] [235].

Isso significa que o objetivo central para a educação é o de propiciar um ambiente seguro para as crianças, os futuros adultos da sociedade, preparando-as para participar da esfera pública, da política. Entretanto, é defensável que as escolas e as universidades não estejam operando como a "ponte" entre o público e o privado, tal como divisado por Arendt. Isso porque elas têm enfrentado – e continuam enfrentando – desafios basais, como o têm enfrentado outros aspectos da esfera pública. Marquand (2004) observa que a esfera pública é atualmente implodida de dois lados: do processo atual de mercantilização vivenciada em muitos países dirigidos por políticas neoliberais e por interesses individuais particulares. O cidadão se tornou um consumidor, e a esfera pública, em que o político deve ocorrer (por exemplo, na contestação na ação e no discurso), virou um mercado. "A esses tais cidadãos-consumidores, são oferecidos a 'escolha', a 'qualidade' e o 'custo-benefício', dentro de um cardápio, em vez de poderem conseguir influenciar, em primeiro lugar, o que vai no cardápio" (BIESTA, 2012, p. 685)[236]. Spector (2014, p. 7) observa algumas sérias implicações advindas desse processo:

> A transformação dos alunos em consumidores; a ascendência onipresente do custo financeiro de obter um diploma, sobretudo nas escolas (altamente) competitivas, cujos diplomados obtêm determinados trabalhos de modo mercadológico; as universidades (secretamente) em conluio com as empresas, privatizando as informações que devem ser documentos públicos [...] minando a pesquisa original pela própria essência e ameaçando a liberdade acadêmica que inclui o discordar; a tirania do ranqueamento das faculdades e dos colégios [...] e a glória da tirania do impacto de ser academicamente citado[237].

234 NT: do original "In many languages [...] 'school' (escuela, école, escuola, skola, schule, etc.) derives from the Greek scholè [...] which means first of all 'free time', but also: rest, delay, study, discussion, lecture, and school building [...]. Free time as the time of study, thought and exercise is time which is separated from productive life, it is time where labour or economic activities are put at a distance [...]. A typical feature of this separateness [...] is suspension".

235 Pode-se observar que, no galês, a palavra para escola é *ysgol*, que também significa "escada". Isso implica a preparação para alcançar o futuro adulto.

236 NT: do original "Such citizen-consumers are being offered "choice", "quality", and "value for money" from a set menu, rather than that they can influence what goes on the menu in the first place".

237 NT: do original "the transformation of students into consumers; the ubiquitous rise in the financial cost of earning a degree, especially in (highly) competitive schools whose degree earners acquire certain job marketability; universities colluding (secretly) with corporations, privatizing information that should be public documents [...] undermining original research for its own sake, and threatening academic freedom which includes engaging in dissent; college and univer-

Isso tudo dificulta em muito a esfera pública exigida para que surja o político. Implode a capacidade individual para iniciar a ação, para falarmos na esfera pública, para exibir a liberdade, para o autodescobrimento e para o engajamento na sociedade em curso. Já que a educação é, para Arendt, a ponte entre o privado e o público e pertencente, a um só tempo, a ambos, parece fundamental que ela não deve perder seu aspecto público e tornar-se mais do que uma extensão do domínio privado. Isso porque, caso se venha a perder o público, são consideráveis as implicações pró-democracia. Os indivíduos podem achar cada vez mais difícil se engajar na arena e na política pública. Isso é irônico, uma vez que "as cidades contemporâneas estão ativamente incrementando seu acervo de parques, de praças, de avenidas, de ciclovias e de prédios públicos, tais como bibliotecas, prefeituras ou construções corporativas", mas "as atividades [...] permitidas nesses espaços públicos estão, cada vez mais, sendo limitadas e controladas" (BIESTA, 2012, p. 686; cf. JACKSON, 1998)[238]. Spector comenta que a análise de Arendt sobre o totalitarismo é indicativa da situação atual, política e educacional, nos EUA. A autora diz que: "sob um movimento totalitário, as diversas liberdades estão sendo [...] gradualmente retiradas pelo uso tanto de métodos explícitos quanto de ações secretas, aos olhos de toda uma sociedade que se aproxima dos portões do inferno" (SPECTOR, 2014, p. 2)[239] [240]. Resta ver se estamos atualmente vivenciando o totalitarismo de um "neoliberalismo" que dilui o domínio público e a possibilidade do político, como concebido por Arendt, em favor do domínio privado e dos interesses individuais. Wolin (2008) descreve isso como um "totalitarismo invertido".

A nós nos parece crucial que as escolas e as universidades devam reivindicar suas funções de espaços públicos, na condição de lugares onde possa ocorrer o público. Mas, dada a concepção de Arendt de que o espaço público é frágil, advindo de um espaço e de um tempo em que os indivíduos se reuniram e deram início à ação, dissolver, de um golpe, as tantas partes embebidas nas esferas privadas e particulares, a nós parece que as escolas e as universidades devam apoiar uma pedagogia que conclame os indivíduos a contribuir para o

---

sity "rank" tyranny [...] and the glory of the tyranny of citation impact".

238 NT: do original "contemporary cities are actively increasing their stock of parks, squares, avenues, cycling paths and public buildings such as libraries, town halls or corporate plazas"; "the activities [...] being allowed in such [...] public spaces are increasingly being limited and controlled".

239 NT: do original "under a totalitarian movement, various freedoms are [...] gradually taken away using both open methods and secret actions before an entire society arrives at the gates of hell".

240 Vide o romance distópico de Sinclair Lewis, publicado, originalmente, nos Estados Unidos, em 1935 (LEWIS, 2017).

domínio público, a não temer encetar em ação e em discurso e a levar em consideração sua liberdade e a dos outros, evitando uma correção totalitária política. Ao declarar as escolas e as universidades como espaços públicos, em teoria, mas não na prática, é menosprezar essa questão crucial.

Junto a esse processo de "marketização" tem ocorrido outro, o de uma virada do ensino para o aprendizado, que promove a ideia de que o ensino se deveria concentrar, sobretudo, na criação de ambientes ricos à aprendizagem e de apoiar o aprendizado discente. Ao fazer isso, isso também tem implodido a ideia de que "os professores têm algo a ensinar e de que os alunos têm algo a aprender de seus professores" (BIESTA, 2013, p. 451)[241]. A influência do Construtivismo e de pensadores do quilate de Piaget, de Vygotsky (vide Capítulo 3) e de Bruner é evidente; entretanto, ela suscita a tensão entre o que está envolvido no que é um professor e o que é ensinar. O professor, por definição, deveria ser alguém que tem algo a ensinar aos alunos, e não é um mero facilitador do processo de aprendizado. Esse debate é perene, com alguns críticos remontando essa abordagem construtivista à distância de Platão. Por exemplo, no *Teeteto*, Platão equipara o professor à "parteira" e equipara o ensinar a trazer à luz o que já existe na mente, com o aprendizado sendo similar a "estar em trabalho de parto"[242].

Em seu ensaio *The Crisis on Education*, Arendt (1954, 1993, p. 182-183) observou essa crise, argumentando que

> A [...] suposição básica que tem sido trazida à lume na crise presente tem a ver com o ensino. Sob a influência da filosofia moderna e do pilar do pragmatismo, a pedagogia se desenvolveu rumo a uma ciência do ensino, em geral, de modo a ser integralmente emancipada do material a ser de fato ministrado. Um professor, assim se pensava, é um ser que simplesmente pode ensinar qualquer coisa, o que quer que seja; seu treinamento para o ensino, não o domínio sobre nenhum assunto particular. Essa atitude, como vemos agora, é naturalmente muito e inti-

241 NT: do original "teachers have something to teach and that students have something to learn from their teachers".

242 O *Teeteto* de Platão, disponível online em: http://classics.mit.edu/Plato/theatu.html. A passagem seguinte do diálogo exemplifica isso: "*Teeteto*: Não sei o que dizer, Sócrates, pois, de fato, não consigo perceber se você está dando sua própria opinião ou se você está apenas querendo extrair algo de mim.
Sócrates: Você se esquece, meu amigo, de que eu nem sei, nem professo nada desses assuntos; você é a pessoa que está em trabalho de parto, eu sou a parteira árida: e é por isso que eu acalmo a você e lhe ofereço uma coisa boa depois da outra, que você pode provar. E eu espero que isso possa finalmente ajudar a trazer sua própria opinião à luz; quando isso tiver sido conquistado, então determinaremos se o que você produziu é só vento ou um nascimento real e genuíno. Portanto, mantenha seu espírito e responda, como um homem, o que você pensa".

> mamente ligada à suposição básica sobre o aprendizado. Além disso, resultou, nas décadas recentes, num negligenciamento básico do treinamento dos professores em suas próprias matérias, sobretudo nas escolas públicas de ensino médio. Já que os professores não precisam conhecer as próprias matérias, não é raro que eles estejam bem pouco distantes de sua turma em termos de conhecimento. Por sua vez, isso significa não só que os alunos são deixados à própria sorte, mas que já não é mais efetiva a ideia da fonte mais legítima da autoridade do professor como a pessoa que, seja como for, ainda sabe mais. Assim, o professor não autoritário, que gostaria de se abster de todos os métodos de compulsão porque é capaz de confiar em sua própria autoridade, não pode mais existir[243].

Nós aqui sugerimos que as visões de Arendt sobre a educação poderiam ajudar nesse problema do educador, bem como com a ideia de que são perspectivas desenvolvidas da visão de Arendt sobre a ação e sobre o discurso, para além do entendimento da pensadora de que a educação é o domínio que interconecta o privado e o público. Para ela, é por meio das ações e do discurso que nos revelamos aos outros e organizamos nossas ações futuras e coletivas. Portanto, a ação e o discurso, quando políticos, devem ser realizados em público, de modo que os outros possam testemunhá-los, recordá-los e transmiti-los. Wolin (1977, p. 97) comenta a respeito disso, dizendo que

> o ator político deseja ser lembrado; do contrário, seus esforços terão sido sem sentido. E é por isso que ele se torna dependente do público. O público é a metáfora da comunidade política, cuja natureza é a da memória. Mas as comunidades políticas não se eximem da moralidade; elas também serão extintas, a menos que haja alguém que delas se recorde (cf. também ASHTON, 2002, p. 125-126; EUBEN, 2002, p. 160-162)[244].

243 NT: do original "The […] basic assumption which has come into question in the present crisis has to do with teaching. Under the influence of modern psychology and the tenets of pragmatism, pedagogy has developed into a science of teaching in general in such a way as to be wholly emancipated from the actual material to be taught. A teacher, so it was thought, is a man who can simply teach anything; his training is in teaching, not in the mastery of any particular subject. This attitude, as we shall presently see, is naturally very closely connected with a basic assumption about learning. Moreover, it has resulted in recent decades in a most serious neglect of the training of teachers in their own subjects, especially in the public high schools. Since the teacher does not need to know his own subject, it not infrequently happens that he is just one hour ahead of his class in knowledge. This in turn means not only that the students are actually left to their own resources but that the most legitimate source of the teacher's authority as the person who, turn it whatever way one will, still knows more and can do more than oneself is no longer effective. Thus the non-authoritarian teacher, who would like to abstain from all methods of compulsion because he is able to rely on his own authority, can no longer exist".

244 NT: do original "the political actor desires to be remembered; otherwise, his endeavors will

Essa memoralização é realizada por quem recorde atos memoráveis, ações grandiosas, a poesia dos discursos, e aquele comprometimento com a política e com a sociedade, transmitindo-os de uma geração a outra. Portanto, a figura do "contador de histórias" é muito importante para os políticos e para a sociedade, razão pela qual Arendt tanto admirava Homero, Heródoto e Tucídides[245].

Uma crítica à confiança de Arendt nas ações e no discurso do outro testemunhados pelos outros na esfera pública e memorizados e transmitidos à geração futura pelo "contador de histórias" é realizada por Veck (2013, p. 41), o qual observa que

> [...]fixadas em ações originais e em sacrifícios nobres, em atos magníficos e em discursos gloriosos, nossas histórias, também facilmente, negligenciam os homens e as mulheres que aprenderam a quedar-se silentes e a tornar-se espectadores pensantes. De fato, tão habituados estamos a glorificar a coragem de quem se fez presente no mundo por atos extraordinários e audaciosos, que não conseguimos reconhecer a bravura essencial de quem resistiu à tentação de aparecer e, em vez disso, recebem o mundo[246].

O conceito de "contador de história" tem implicações importantes para o mundo. Ou seja, assim como a educação é a ponte entre o privado e o público, o educador é a conexão entre o passado e o futuro, apresentando a geração mais jovem à sociedade, à cultura e aos valores dela, mostrando àquela geração que "esse é nosso mundo" (ARENDT, 1954, 1993, p. 189)[247] [248]. O educador prepara a nova geração para a vida adulta, para que possa, no devido tempo, participar plenamente da vida política da sociedade, iniciando algo novo na ação e no discurso, demonstrando sua liberdade absoluta. Caso seja implodido o papel do educador, ao transformar os professores em "facilitadores do aprendizado, e não em indivíduos com 'a expertise e com algo a ensinar'", a geração mais

---

have been meaningless. And this is why he comes to be dependent on an audience. Audience is a metaphor for the political community whose nature is to be a community of remembrance. But political communities are not exempt from morality; they, too, will pass away unless there is someone to memorialize them".

245 Compare isso com o entusiasmo de Simone Weil pelo classicismo grego (vide capítulo 7).

246 NT: do original "fixated upon original deeds and noble sacrifices, upon magnificent acts and glorious speeches, our histories too easily neglect the men and women who learned to fall silent and become thinking spectators. Indeed, we are so accustomed to glorifying the courage of those who make their appearance in the world through extraordinary and audacious acts that we fail to acknowledge the essential courage of those who shun all temptation to appear and instead receive the world".

247 NT: do original "this is our world".

248 Vide, por exemplo, Banda e Morgan (2013).

jovem, então Arendt (1954, 1993, p. 181-182) entende que as crianças "não podem se rebelar [...] porque [...] não podem exercer a razão crítica e fora dela não podem desertar para nenhum outro mundo porque lhes é interdito o mundo adulto. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou a do conformismo ou a da delinquência juvenil e, com frequência, é um interstício de ambos"[249]. Ao se implodir o papel do professor, retiramos da nova geração a oportunidade dar início ao novo, de agir, e de falar, e de desenvolver sua sociedade, porque não é uma geração apresentada ao seu mundo. Os educadores detêm uma responsabilidade fundamental, já que são os representantes cruciais da sociedade e do mundo, apresentando a geração mais jovem a um mundo em constante mudança, preparando-a à vida adulta, à participação política e à renovação constante de seu mundo.

Isso nos conduz ao último e talvez mais importante aspecto do diálogo na obra de Arendt: ou seja, a importância do diálogo interno, algo que se torna muito ostensivo em seu *Eichmann in Jerusalem* (1963). Isso é crucial para o pensamento de Arendt, já que quando nos revelamos a outros pares humanos por meio da ação e do discurso na arena pública "nós nos sentimos aptos a prosseguir, dentro nós mesmos, com o diálogo que Sócrates chamou de pensamento, o que nos permite pensar a partir do ponto de vista de outra pessoa" (GORDON, 1989, p. 51)[250]. Isso equivale a dizer que ao participar da esfera pública, que ao nos engajar com os outros na ação e no discurso, nós devemos, antes de mais nada, ser capazes de estabelecer um diálogo interno, "de pensar", ou talvez devamos "pensar criticamente". Só assim é que podemos atribuir significado à existência dos outros, saber o que o outro defende e diferenciar o valor dos outros, o que derradeiramente influencia quem é o outro e o que o outro pensa. É o problema com uma educação que não incentiva o "diálogo interno", um exemplo clássico sendo o que o educador brasileiro Paulo Freire chamou de "educação bancária", centrada no aprendizado automatizado e na mera memorização, em detrimento do pensamento, do questionamento e da confrontação crítica de questões sérias.

A sala de aula deve ser um espaço aberto à discussão, e os professores e os alunos não devem evitar assuntos por estes serem políticos ou controversos. É por essas experiências que os alunos desenvolvem a capacidade de pensamen-

249 NT: do original "cannot rebel [...] because [...] they cannot reason, and out of which they cannot flee to any other world because the world of adults is barred to them. The reaction of the children to this pressure tends to be either conformism or juvenile delinquency, and is frequently a mixture of both".

250 NT: do original "one must be able to carry on within oneself that inner dialogue Socrates called thinking, which allows a person to think from the standpoint of somebody else".

to crítico e se tornam aptos a se revelar na arena pública. Se o indivíduo não é exposto ao pensamento crítico – e, com isso, queremos dizer não apenas a capacidade de questionar o conhecimento, mas, sobretudo, formular proposições novas e defendê-las –, então é limitada a capacidade de participar da esfera pública. Como Gordon observa: "o pensamento é necessário para a educação, para a democracia, já que, para que o pensamento desponte, deve-se ter, de saída, a liberdade política" (GORDON, 1989, p. 55)[251]. A liberdade e o pensamento crítico são necessários para a democracia, e a democracia é necessária para a liberdade e para o pensamento crítico. Erodida essa relação, adentramos um território perigoso, pois "[é] o diálogo interno o que regimes totalitários tentam erradicar" (GORDON, 1989, p. 51)[252]. É por isso que Arendt argumentou que alguns dos piores malefícios demoníacos da história da humanidade, como o Holocausto (a *Shoah*), são perpetrados não pelos indivíduos demoníacos e monstruosos, mas, pelo contrário, por indivíduos ou incapazes ou sem coragem de pensar (ou seja, a irreflexão), porque isso implicava um questionamento acerca das *próprias ações e discursos*, bem como os dos outros.

Isso significa que se deve desejar encontrar-se com situações e com o outro por meio da ação e do discurso na esfera pública. Gordon (1989, p. 55) comenta a respeito disso, como Arendt o fez, novamente usando um exemplo da Alemanha nazista:

> Enquanto é possível determinar a quantidade de ação que poderia ter sido iniciada se as pessoas realmente pensassem, há pouca dúvida de que Hitler fez tudo em seu poder, para bloquear o pensamento dentro da Alemanha, e essa falta de pensamento permitiu que ele e seus comparsas continuassem a realizar atrocidades. Portanto, em certo sentido, os alemães não nazistas que foram questionados se sabiam sobre o extermínio em massa dos judeus na Europa estavam falando a verdade quando responderam que não sabiam nada. Só se sabe sobre acontecimentos políticos quando se deseja pensar sobre eles. Do contrário, os acontecimentos podem simplesmente passar pela vida de alguém, como uma tempestade de neve no inverno, sem que se registre na mente mais do que uma ocorrência qualquer. Era preciso pensar, para fazer as inter-relações entre a perseguição aos judeus, suas deportações e os rumores sobre os campos de morte, os discursos de Hitler sobre seu desejo de eliminar os judeus e de fazer a Alemanha *Junderein* ["sem judeus"] e assim

251 NT: do original "thinking is necessary for education for democracy, while for that thinking to emerge one must have political freedom to begin with".

252 NT: do original "[i]t is this inner dialogue that totalitarian regimes attempt to eradicate".

> por diante. Para uma pessoa que não pensava, esses acontecimentos eram apenas eventos isolados e sem conexões[253].

Conclusão

Os conceitos de Arendt do diálogo como i) espaço público; ii) ação e discurso; e iii) diálogo interno, estão interconectados e, como demonstramos, têm implicações importantes para a educação. Contudo, pode-se argumentar que as tendências atuais na educação estão exercendo um impacto profundo na educação e na sociedade, o que desafia as noções sobre o diálogo de Arendt. Em resposta, as escolas e as universidades devem preservar seu aspecto dual de pertencer tanto à esfera privada quanto à pública. Isso significa não apenas os espaços físicos, mas também onde o discurso e a ação são fomentados. Isso está abarcado em *The Crisis in Education*, de Arendt, em que ela nos recorda de seu propósito. Ela diz:

> A educação é um ponto no qual decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir responsabilidade por ele e, pela mesma moeda, salvá-lo da ruína que, exceto pela renovação, exceto pela vinda dos novos e dos jovens, seria inevitável. E a educação, também, é se amamos nossas crianças o bastante não para expulsá-las do nosso mundo e deixá-las à própria sorte, não para retirar de suas mãos a chance de fazer algo novo, algo ainda não visto por nós, mas prepará-las, de antemão, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1954, 1993, p. 196)[254].

253 NT: do original "While it is not possible to determine the amount of action that may have been initiated if persons did think, there is little doubt that Hitler did everything in his power to block thinking within Germany, and that this lack of thinking allowed him and his henchmen to continue to perform atrocities. Thus, in a sense, the non-Nazi Germans who were questioned about what they knew about the mass murder of the Jews in Europe were telling the truth when they replied that they knew nothing. One only knows about political events when one is willing to think about them. Otherwise, events merely pass one by like a winter snowstorm, without registering in one's mind as more than a fleeting occurrence. One had to think in order to make connections among the rounding up of Jews, their deportation, the rumours about death camps, Hitler's speeches about his wish to exterminate the Jews and make Germany Judenrein, etc. For a person who did not think, these were merely isolated, unconnected events".

254 NT: do original "In this she asserts that our hope, the improvement of our societies, depends on the changes, the novelties that every new generation brings with it, but in trying to control the new generation and the changes it wants to implement we might kill those hopes, the improvement of society, and the new. Therein lies the importance of education as a 'bridge' between the private and the public spheres".

Nisso, ela assevera que nossa esperança, o aprimoramento de nossas sociedades, depende das mudanças, das inovações que cada nova geração traz consigo, mas, ao tentar controlar a nova geração e as mudanças que ela deseja implementar, nós bem podemos matar essas esperanças. Aqui está a importância da educação como uma "ponte" entre as esferas pública e privada.

Uma educação concebida como uma ponte entre as esferas privada e pública é a que promove o diálogo interno, o discurso interno, e a ação, porque fornece, para isso, um espaço público. Uma educação que se torna cada vez mais privada, argumenta-se, não propiciará isso, porque o espaço público está comprometido, interferindo na promoção do diálogo interno e, por conseguinte, do discurso e da ação; ou seja, ela "inaugura aquilo que se chamaria de 'totalitarismo leve', que constrange a imaginação e inibe nosso desejo de algo totalmente diferente do que é dado" (MASSCHELEIN, 2001, p. 3)[255]. Do mesmo modo, uma educação entendida como cada vez mais pública poderia ser tão controlada que prejudica o diálogo interno, o discurso e a ação, por conta de um medo da crítica e de uma necessidade de conformidade. Arendt observou, "em seu famoso estudo sobre o totalitarismo [*On the Origins of Totalitarianism*], que há uma relação entre o terror totalitário e a destruição da novidade e da alteridade contidas no nascimento" (MASSCHELEIN, 2001, p. 16)[256]. Certamente, encontrar o equilíbrio entre o privado e o público não é algo facilmente conquistado; entretanto, as consequências de não tentar obter esse equilíbrio são sérias e, mais uma vez, não facilmente recuperadas.

255 NT: do original "ushers in what could be called a 'soft totalitarianism' which constricts the imagination and inhibits our longing for something totally different from the given".

256 NT: do original "in her famous study on totalitarianism [*On the Origins of Totalitarianism*] that there is a connection between totalitarian terror and the destruction of the newness and otherness that is contained in birth".

CAPÍTULO V

Emmanuel Levinas (1906-1995) – o Diálogo como uma exigência ética do outro

> Abordar o Outro em uma conversa é acolher sua expressão, na qual a cada instante ele transborda a ideia que um pensamento a levaria. É, portanto, receber do Outro além da capacidade do Eu, o que significa exatamente: ter a ideia do infinito. Mas isso também significa: ser ensinado. A relação com o Outro, ou a Conversa, é uma relação não alérgica, é uma relação ética; mas, tanto quanto bem-vinda, essa conversa é um ensinamento. Ensinar não é redutível à maiêutica; vem do exterior e me traz mais do que Eu contenho. Em sua transitividade não violenta, a própria epifania do rosto é produzida (EMMANUEL LEVINAS, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*)[257].

Introdução

Como nossa epígrafe sugere, Emmanuel Levinas (1906-1995) preocupava-se com o diálogo que englobasse as exigências éticas do *Outro* e com o impacto direto que essa relação ética exerce nos indivíduos. Levinas permanece como um dos pensadores judeus mais influentes dos tempos modernos, influenciando a filosofia, a teologia e a educação. Sua obra mais precoce preocupava-se com

257 NT: do original "To approach the Other in conversation is to welcome his expression, in which at each instant he overflows the idea a thought would carry away from it. It is therefore to receive from the Other beyond the capacity of the I, which means exactly: to have the idea of infinity. But this also means: to be taught. The relation with the Other, or Conversation, is a non-allergic relation, an ethical relation; but inasmuch as it is welcomed this conversation is a teaching. Teaching is not reducible to maieutics; it comes from the exterior and brings me more than I contain. In its non-violent transitivity, the very epiphany of the face is produced".

a metafísica, derivando muitos de seus estudos de Husserl e de Heidegger; contudo, com o fim da Segunda Guerra Mundial, os horrores do Holocausto tornando-se claros – Levinas perdeu muitos membros da família nos campos de morte – adveio uma guinada em seu pensamento sobre a ética e a responsabilidade em relação ao Outro. Isso influenciou a filosofia da educação, e é importante observar que Levinas escreveu especificamente sobre a educação judaica. Levinas tinha muitas discordâncias com Martin Buber (vide Capítulo 1), sobre natureza do diálogo e, como Buber, engajou-se na educação tanto na teoria quanto na prática. O legado de Levinas é sólido e permanece muito influente.

A vida e a carreira de Emmanuel Levinas

Levinas nasceu em Kaunas, na Lituânia, em 12 de janeiro de 1906, em uma família judia de classe média, ortodoxa e intelectual. Lituânia era, àquela altura, um centro principal do judaísmo[258]. Os pais de Levinas, contudo, pertenciam a uma geração que se afiliava mais fortemente à cultura e a língua russas, apesar da ortodoxia judaica. Por conseguinte, a educação mais precoce de Levinas foi em russo, estudando tanto a Bíblia em hebraico quanto os grandes autores russos, tais como Pushkin, Gogol, Dostoevsky e Tolstói[259]. As primeiras lembranças de sua infância incluem a morte de Tolstói, as comemorações dos três séculos da Casa dos Romanov, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa de 1917. Delas, talvez a mais importante tenha sido o desenraizamento da família durante o tumulto da Primeira Guerra Mundial, quando emigraram para Karkhov, na Ucrânia. Regressaram à Lituânia somente em 1920, depois que o país obteve sua independência pelo Tratado de Brest-Litóvski (1918), entre a Alemanha e a Rússia. As memórias afetivas de Levinas da livraria do seu pai, em Kaunas, permaneceram como parte de suas recordações desse período (cf. HAND, 1989, p. 1; COHN-SHERBOK, 2007, p. 128).

Por conta da influência dos escritores russos mencionados e de sua preocupação com questões éticas e com a subjetividade pessoal, Levinas decidiu ir a Estrasburgo, em 1923, para estudar filosofia com Maurice Pradines, psicologia com Charles Blondel e sociologia com Maurice Hablwachs[260]. Foi então que conheceu Maurice Blanchot, que se tornou um de seus amigos mais íntimos e o

258 Um século anterior havia produzido um dos maiores estudiosos talmúdicos, o Gaon de Vilna (1720-1797).

259 Ele também se tornou fluente em alemão.

260 A Rússia soviética obviamente não era uma opção para ele.

apresentou à obra de Marcel Proust e de Paul Valéry. De 1928 a 1929, Levinas visitou Friburgo, na Alemanha, para tomar aulas com Edmund Husserl, em psicologia e em intersubjetividade fenomenológicas. Isso o impulsionou a escrever a tese de doutorado, na Universidade de Estrasburgo, sobre a teoria de Husserl acerca da intuição, publicada em 1920 como *Théorie de l'intuition dans la phénoménologie de Husserl* ("A teoria da intuição na fenomenologia de Husserl"). Em 1929, Levinas descobriu o *Being and Time* de Martin Heidegger, e esteve no festejado encontro entre Heidegger e Ernst Cassirer, em Davos, na Suíça[261]. Publicou *Martin Heidegger et l'ontologie* em 1932, na prestigiada *Revue philosophique de la France et de l'étranger* (cf. LEVINAS, 1932). Desse modo, cedo na vida, Levinas encontrou-se e comprometeu-se com duas das influências principais de seu pensamento, ou seja, Husserl e Heidegger (cf. HAND, 1989, p. 1-2).

Na década de 1930, Levinas obteve a cidadania francesa, casou-se com Raïssa Levi, a quem conhecia desde a infância e ingressou na *Alliance Israélite Universelle*, uma organização fundada para defender os direitos dos judeus em todo o mundo e para defender a educação e o desenvolvimento profissional dos judeus (cf. MALENFANT, 2011). O irromper da guerra, em 1939, fez Levinas tornar-se oficial do Exército da França, como intérprete de alemão e de russo. Um ano depois, foi capturado pelos nazistas. Como judeu, poderia ter esperado ser levado a um campo de concentração, mas, por conta de seu status de oficial, foi levado a Fallingsbotel, um campo de prisioneiros de guerra para oficiais, perto de Bergen-Belsen, na Alemanha. Como prisioneiro de guerra, começou a ler Hegel Proust e Rousseau, bem como a escrever *Existence and Existents,* que descreve "a experiência do anonimato e ainda afirma a insônia, o sono, o horror, a vertigem, o apetite, a fadiga e a indolência"; foi repatriado à França ao final da guerra, tendo sobrevivido graças a seu uniforme (HAND, 1989, p. 2). A esposa de Levinas e sua filha, Simone, foram escondidas num monastério em Orleans e sobreviveram à guerra; contudo, sua família na Lituânia pereceu nos campos de concentração. O impacto da brutalidade do nazismo de Hitler nas visões dialógicas sobre o Outro não pode ser subestimado. Suas experiências durante a guerra conduziram a uma virada no pensamento de Levinas; a ética, aqui, assumindo primazia sobre o problema filosófico da existência e do ser, que era sua preocupação anterior, desenvolvida sob a influência de Husserl e de Heidegger. *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger* (1949; seleções deste texto foram publicadas em inglês, em 1998, como *Discovering Existence with Husserl*

261 O debate entre Cassirer e Heidegger concentrou-se na compreensão destes sobre Kant e o legado kantiano, e marca um momento importante no pensamento europeu do século XX (cf. GORDON, 2010; BARASH, 2012).

e não incluem o nome de Heidegger no título) talvez seja o capítulo final de sua primeira fase filosófica (COHN-SHERBOK, 2007, p. 128; cf. MALENFANT, 2011).

A partir de 1947, e por mais de trinta anos, Levinas lecionou e então se tornou diretor na *École Normale Israélite Orientale* (ENIO), em Paris. Instituição ligada à *Alliance Israélite Universelle*, preparava professores para lecionar em comunidades judaicas em países como Israel, Líbano, Tunísia e Marrocos[262]. Como diretor, Levinas passou bastante tempo na administração, mas tentou conciliar isso com os próprios interesses acadêmicos em pedagogia e em filosofia (cf. CHALIER; BOUGANIM, 2008). A passagem seguinte, escrita por um de seus alunos na *École*, lança certa luz sobre Levinas como um homem, como um indivíduo religioso e como um professor zeloso:

> [A] *École* [...] não era realmente normal, ou israelita, ou deveras oriental. Era, antes e sobretudo, a escola onde *Monsieur* Lévinas nos apresentava, dando boas-vindas, assim me parece, ao sentido de missão sagrada. [O nome de Lévinas] intrigou alguns jovens marroquinos, acostumados ao nome abreviado de Lévi, e seu prenome os encheu de perplexidade. Logo ao acordar, *Monsieur* Lévinas já ficava nos esperando para a *shaharit* e, à hora de dormir, compartilhava conosco a *maariv* (respectivamente, as preces matinais e noturnas). De manhã, nós os encontrávamos na sinagoga, enrolado em seu *tallit*, com seu *tefillin* atado, balançando-se para frente e para trás. Ele ficava ao mesmo tempo rezando e estudando; rezava abertamente em seu Talmude, sugerindo, para nós, que estudar era uma forma de oração (CHALIER; BOUGANIM, 2008, p. 18)[263].

Foi enquanto trabalhava na *École* que Levinas passou a se interessar pelos estudos talmúdicos, especialmente pela obra de Mordechai Chouchani, que "que conseguia fazer o estilo denso e dialógico [do Talmud] ganhar vida no contexto da filosofia e da ciência contemporâneas" (GIBBS, 2002, p. 7). Levinas escreveu uma série de volumes, *Nouvelles lectures talmudiques* (1996), sobre o

262 Chinnery (2010, p. 1704) observa que, "[como] a escola principal da *Alliance Israellite Universelle*, a ENIO foi encarregada de recrutar os melhores graduados das escolas secundárias da *Alliance* a virem a Paris serem treinados como professores para seus países de origem, em Marrocos, Bulgária, Grécia, Síria, Palestina, Iraque, Egito, Turquia, Irã e Argélia" (MALKA, 2006, p. 59).

263 NT: do original "[T]he École … was not really normal, or Israelite, or quite oriental. It was, first and foremost, the school where Monsieur Lévinas welcomed us, it seems to me, with the sense of a sacred mission. [The name Lévinas] intrigued some young Moroccans used to the shorter name Lévi only, and his first name filled them with wonder. Upon awakening, Monsieur Lévinas was waiting for us for the shaharit and parted with us at bedtime with maariv (the morning and evening prayer services, respectively). In the morning, we found him in the synagogue, wrapped in his tallit, his tefillin strapped on, swaying back and forth. He simultaneously was praying and studying; he openly prayed in his Talmud, suggesting to us that studying was a form of prayer".

Talmude, o último dos quais veio a público logo após sua morte. Em 1957, tornou-se intimamente engajado com o *Colloque des Intellectuels Juifs de Langue Francaise*, que incluía acadêmicos famosos e francófonos judeus, tais como Vladimir Jankélevitch, André Neher, and Jean Halpérin. A maioria de seus escritos sobre o Talmude baseava-se em palestras, tais como as *Quatre lectures talmudiques* (1968), que ele apresentava a seu grupo. O Talmude permaneceria, para Levinas, como a fonte de muita inspiração e de muito conhecimento, já que Levinas entendia que o Talmude poderia ser visto como a fonte das verdades não históricas; posteriormente, seus comentários talmúdicos despertaram a admiração de acadêmicos tanto judeus quanto cristãos[264]. Em 1934, publicou *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme* ("Algumas reflexões sobre a filosofia do hitlerismo"), no periódico francês *Esprit,* de cunho católico progressista[265], que é de seus textos menos conhecidos. Contudo, é de importância, já que foi publicado logo após a ascensão de Hitler ao poder e veio em seguida ao *Rectorial Address*, de Heidegger, dirigido à Universidade de Friburgo, em apoio a Hitler e ao nazismo. Em um posfácio de 1990, quando o artigo foi republicado, Levinas (1990a, p. 63) afirmou:

> O artigo se origina da convicção de que a fonte da barbárie sanguinolenta do nacional-socialismo não reside em alguma anomalia fortuita dentro da razão humana, tampouco em algum equívoco interpretativo ideológico acidental. Esse artigo expressa a convicção de que a fonte se origina da possibilidade essencial do *Mal elementar* ao qual podemos ser levados pela lógica e em oposição contra o que a filosofia ocidental não tinha conseguido, por si mesma, assegurar[266].

Em 1961, Levinas publicou aquela que é provavelmente sua obra mais famosa, *Totality and Infinity*, e logo em seguida foi nomeado para a Cadeira de Filosofia na Universidade de Poitiers. Em 1967, mudou-se para a Universidade

264 Mais tarde, incluíram o Papa João Paulo II (cf. COHN-SHERBOK, 2007, p. 128-130; MALENFANT, 2011). Levinas encontrou João Paulo II durante a visita do Papa a Paris em 1980, em 1983 e novamente em 1985, quando foi convidado a participar de conferências em Castel Gandolfo, a residência de verão papal, apresentando um artigo sobre "Transcendência e Inteligibilidade" na segunda conferência (cf. CRITCHLEY, 2002, p. XXVII).

265 Editado pelo filósofo personalista e mais tarde membro da Resistência Francesa, Emmanuel Mounier (1905-1950).

266 NT: do original "The article stems from the conviction that the source of the bloody barbarism of National Socialism lies not in some contingent anomaly within human reasoning, nor in some accidental ideological misunderstanding. This article expresses the conviction that this source stems from the essential possibility of elemental Evil into which we can be led by logic and against which Western philosophy had not sufficiently insured itself".

de Paris-Nanterre. É interessante notar que Levinas se distanciou de qualquer envolvimento direto com os protestos estudantis de 1968. Contudo, ele de fato se engajou filosoficamente com aqueles acontecimentos, publicando dois ensaios: *Humanism and Anarchy* (1968) e *Judaism and Revolution* (1969b). O último propicia uma resposta talmúdica ao marxismo e à radicalização do movimento estudantil (cf. CRITCHLEY, 2002, p. XXVII). Em 1970, Levinas e Hannah Arendt receberam doutoramentos honorários da Universidade Loyola de Chicago – foi a primeira e a única vez em que os dois se encontraram pessoalmente, e Levinas observou o entusiasmo de Arendt ao cantar o hino nacional norte-americano (cf. CRITCHLEY, 2002, p. XXVII). Em 1973, Levinas mudou-se para a Universidade de Sorbonne, publicando, um ano depois, seu seminal *Otherwise than Being, of Beyond Essence*. Aposentou-se em 1976, continuando a publicar ensaios filosóficos e a engajar-se publicamente, recebendo o Prêmio Balzan de Filosofia em 1989[267], e falecendo em Paris, em 25 de dezembro de 1995.

A filosofia de Emmanuel Levinas

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e os horrores do Holocausto vindo à luz, o conceito de responsabilidade pelo Outro tornou-se um assunto ético central, muito discutido na filosofia continental. O período demarca um ponto de inflexão no pensamento de Levinas, já que este alterou seu foco, do problema da experiência do "Ser" para uma preocupação pelo Outro. Mas essa virada não deve ser entendida em termos de ser tão somente normativa ou prescritiva; pelo contrário, deve ser entendida nos termos das perguntas "o que é importante para a ética?" e "como a ética é possível?", ou, como Derrida (1978, p. 111) coloca, "a ética da ética". Levinas (2009, p. 90) diz: "Minha tarefa não consiste em construir a ética; eu apenas tento encontrar seu significado"[268]. Além disso, não deve ser um eufemismo dizer que essa virada aconteceu, ao menos parcialmente, por conta das experiências de Levinas durante a guerra e a perda de sua família lituana nos campos de extermínio nazistas. Prova disso é encontrada na dedicatória de *Otherwise than Being*, onde se lê:

> À memória daqueles que estiveram entre os seis milhões de assassinados pelos nacional-socialistas e aos milhões e milhões de todos os credos e de todas as nações, vítimas do mesmo ódio

267 A Fundação do Prêmio Internacional Balzan foi criada por Eugenio Balzan (1874-1953). Possui duas sedes: Milão, que administra o prêmio, e Zurique, onde o fundo é gerenciado.

268 NT: do original "My task does not consist in constructing ethics; I only try to find its meaning".

> do outro, do mesmo antissemitismo; a segunda dedicatória, redigida em hebraico, evoca os nomes de seus pais, Avraham e Deborah, bem como de seus irmãos e de outros parentes (cf. LEVINAS, 1981)[269].

Destarte, a virada de Levinas à ética parece ter ocorrido sob a influência de Franz Rosenzweig e de Martin Buber, que defendiam a visão de que o humano é um ser relacional e não pode escapar dessa condição. Ou seja, a relação com o Outro, no caso de Levinas, é algo primordial. Todavia, as influências fenomenológicas de Husserl e de Heidegger estão sempre na retaguarda das visões éticas de Levinas. De fato, a ética de Levinas está bastante enraizada na fenomenologia do corpo, como "são a fome, a sede, o prazer, o sofrimento, o trabalho, o amor, o assassinato do ser humano em toda sua corporeidade (*Leibhaftigkeit*), cuja alteridade está em risco"[270]. Ou seja, não é um aspecto específico do Outro que atribui a própria alteridade; pelo contrário, é a completude do ser do Outro (cf. WALDENFELS, 2002, p. 65).

Para Levinas, nosso defrontar-se com o Outro, a alteridade do Outro, é algo perturbador, é uma invasão, causando uma inquietude, um *dérangement* em nós (cf. WALDENFELS, 2002, p. 63-64). Esse desconforto não é meramente fenomenológico na natureza, mas também moral, porque o rosto do Outro nos pede "por favor, não me mate" (cf. BERGO, 2011; MORGAN, 2011, p. 80)[271]. Como Levinas (1969a, p. 199) diz:

> Ele, então, não me opõe a uma força maior, a uma energia quantificável e, consequentemente apresentada como se fosse parte de um todo, mas à própria transcendência de seu ser em relação a esse todo: não um poder superlativo, mas, precisamente, o infinito de sua transcendência. Esse infinito, mais forte do que o assassinado, resiste a nós em seu rosto, é seu rosto, é sua *expressão* primordial, é a primeira palavra: "tu não cometerás assassinato"[272].

269 NT: do original "To the memory of those who were closest among the six million assassinated by the National Socialists, and of the millions and millions of all creeds and all nations, victims of the same hatred of the other man, the same anti-Semitism'; the second dedication, which is written in Hebrew, records the names of his parents, Avraham and Deborah, as well as of his siblings and other relatives".

270 NT: do original "is the hungering, thirsting, enjoying, suffering, working, loving, murdering human being in all its corporeality (Leibhaftigkeit) whose otherness is at stake".

271 NT: do original "please do not kill me".

272 NT: do original "He thus opposes to me not a greater force, an energy assessable and consequently presenting itself as though it were part of a whole, but the very transcendence of his being by relation to that whole: not some superlative power, but precisely the infinity of his transcendence. This infinity, stronger than murder, already resists us in his face, is his face, is the

Levinas faz inúmeras referências bíblicas em seus escritos, tais como a acima: "não matarás". Isso levou alguns críticos a interpretá-lo como defensor de um tipo de "projeto messiânico, em que o surgimento do *self* está associado a um tipo de substituição do Messias" (WIVESTAD, 2008)[273] e a argumentar que "[o] tema básico, na filosofia de Levinas, é de que devemos todos ser o Messias, o escolhido por Deus, para o Outro. Isso é a encarnação – não em uma vida eterna após a morte, mas no exato momento do infinito, aqui e agora" (THOMASSEN, 2000, p. 40; cf. NORDTUG, 2013, p. 252)[274]. Isso, dada a conotação teológica, representa a responsabilidade derradeira pelo Outro.

Ademais, o conceito de *rosto* não se refere apenas àquilo que esteja presente, mas também àquilo que poderia ser. Não se refere somente à face real, mas a todo o ser. O encontro com o Outro, com o rosto, nos faz uma exigência ética, a qual Levinas descreve tanto como vinda de cima, como nos instando a responder, quanto como um encontro com os estranhos, com as viúvas e com os órfãos. Isso significa que, para Levinas, as relações éticas, as *relações dialógicas*, são algo assimétrico e preconcebido, o que está em contraste direto com a concepção de Buber, baseada no encontro simétrico e aberto. Esse entendimento dialógico é desenvolvido por Levinas em *Time and the Other* (1948), em *Totality and Infinity* (1961) e em *Otherwise than Being* (1974). A passagem seguinte ilustra o entendimento de Levinas (1969a, p. 76-77) sobre o *diálogo*:

> Portanto, a conversa não é uma confrontação patética de dois seres se ausentando das coisas e dos outros. O discurso não é o amor. A transcendência do Outro, que é sua eminência, sua altura, seu senhorio, em seu significado concreto, inclui sua destituição, seu exílio [*dépaysement*] e seus direitos como um estranho. Consigo reconhecer o olhar fixo do estranho, da viúva e do órfão apenas a ele aceitando ou recusando; sou livre para aceitar ou para recusar [...][275] [276].

primordial expression, is the first word: 'you shall not commit murder'".

273 NT: do original "Messianic project, where the emergence of the self is associated with a kind of substitution of Messiah".

274 NT: do original "[t]he basic theme in Levinas's philosophy is that we should all be the Messiah, God's chosen, for the Other. This is incarnation – not in an eternal life after death, but in the very moment of infinity here and now".

275 NT: do original "Thus conversation is not a pathetic confrontation of two beings absenting themselves from the things and from the others. Discourse is not love. The transcendence of the Other, which is his eminence, his height, his lordship, in its concrete meaning includes his destitution, his exile [depaysement], and his rights as a stranger. I can recognize the gaze of the stranger, the widow, and the orphan only in giving or in refusing; I am free to give or to refuse [...]".

276 A referência de Levinas à importância de abordar o Outro como "o órfão" sugere o caso de Adam

A assimetria entre o um e o Outro é crucial para Levinas, mas não deve ser entendida como uma hierarquia das relações humanas. A assimetria é, na verdade, bilateral, porque o um é também o Outro do Outro. Portanto, do mesmo modo, quando o rosto do Outro me insta a responder, meu próprio rosto também insta o Outro a fazer o mesmo. Como Levinas (1969a, p. 213) diz: "ele vem para se juntar a mim. Mas ele me une a si mesmo para o serviço; ele me ordena como um Mestre. Essa ordem pode me interessar na medida em que eu mesmo sou mestre; por conseguinte, essa ordem me ordena a ordenar"[277]. Waldenfels (2002, p. 69) observa que "essa é uma ideia incomum", pois "estamos habituados a supor que cada ordem é endossada por alguma autoridade, cuja legitimidade pode e deve ser verificada"[278]. Contudo, a assimetria bilateral do encontro com o rosto tem outra característica, ou seja, "a exigência do Outro e dar a resposta somente correspondem ao dar e receber recíprocos, quando nossa contribuição e a do outro são consideradas à luz de uma *Terceira Parte*"[279] (cf. WALDENFELS, 2007, p. 31), quando "toda a humanidade olha para nós pelos olhos do outro" (WALDENFELS, 2002, p. 78)[280]. Bernasconi (2005, p. 45-57) explica isso bem, observando que, para Levinas, a transgressão e a noção de perdão somente podem funcionar sem a noção de uma Terceira Parte, em um mundo no qual haja somente um algoz e uma vítima, porque essa vítima perdoaria o algoz e "desse modo restituí-lo a seu status absoluto: 'Absolvido, o ego então se tornaria absoluto de novo'" (BERNASCONI, 2005, p. 47)[281]. Todavia, no mundo real, qualquer

---

Czerniakow. Ele foi o líder dos *Judenrat* no gueto de Varsóvia (est. 1940), muitas vezes criticado, pela resistência secreta de Varsóvia, pelo que era percebido como sua colaboração com os nazistas. Em 22 de julho de 1942, os nazistas iniciaram uma onda de deportações para o campo de extermínio de Treblinka e exigiram uma cota diária de seis mil pessoas, sob o pretexto de "reassentamento no leste". Czerniakow exigiu garantias de que os órfãos não seriam levados, mas os nazistas sustentavam que todos os homens, mulheres e crianças deveriam ser "reassentados". No dia seguinte, em 23 de julho, Czerniakow tirou a vida tomando uma pílula de cianeto; ele deixou uma mensagem final em seu diário: "eles estão exigindo que eu mate os filhos do meu povo com minhas próprias mãos. Não há nada para mim além de morrer" (CZERNIAKOW, 2014). As atitudes de Czerniakow e dos nazistas em relação aos "órfãos" são bons exemplos de atitudes éticas e antiéticas em relação ao Outro, da perspectiva da ética de Levinas.

277 NT: do original "[h]e comes to join me. But he joins me to himself for service: he commands me as a Master. This command can concern me only inasmuch as I am master myself; consequently, this command commands me to command".

278 NT: do original "this is an unusual idea"; "we are accustomed to suppose that every order is endorsed by some authority whose legitimacy can and has to be checked".

279 NT: do original "the Other's demand and giving the answer only correspond to mutual giving and taking when one's own contribution and that of the Other are considered in the light of a Third Party".

280 NT: do original "the whole of humanity look at us through the other's eyes".

281 NT: do original "thereby restore it to its absolute status: 'Absolved, the ego would become again absolute'".

dano ao Outro implica outras pessoas; ou seja, "meu reconhecimento do mal que eu fiz ao outro, talvez mesmo meu arrependimento em si do mal, causa dano a uma terceira pessoa" ou "as dificuldades despontam no caso de minha prontidão em perdoar quem me fez algum mal, porque meus amigos e companheiros também se sentem, eles mesmos, envolvidos" (BERNASCONI, 2005, p. 47)[282]. Portanto, a Terceira Parte envolvida na relação com o rosto representa nosso compromisso com a sociedade mais ampla, e não apenas com a pessoa sendo *confrontada*[283], o que demonstra uma relação profunda entre a ética e a política (BERNASCONI, 2005, p. 48). "Contudo, o que é importante para Levinas é que esse tipo de relação jurídica, por ser necessária, permanece embasada na relação ética primordial com o outro" (ŽIŽEK, 2004, p. 7)[284]; ou seja, o encontro com o rosto. Levinas (1969a, p. 213) comenta: "Na medida em que o rosto do Outro nos relaciona à terceira parte, a relação metafísica do Eu com o Outro se transmuta na forma do Nós, aspira a um Estado, a instituições, a leis, que são a fonte da universalidade"[285].

Além disso, observamos que a assimetria bilateral está enraizada no entendimento de Levinas sobre o rosto, porque "a palavra francesa *visage*, como a palavra alemã *Gesicht*, refere-se a ver e a ser visto [...] [a] palavra hebraica *panim* [...] enfatiza o rosto que nos encara ou nosso encarar recíproco [...] o termo russo *lico* significa rosto, bochecha, mas também pessoa"[286]; essas são todas línguas conhecidas profundamente por Levinas, e nos fornecem uma caracterização excelente da relação dialógica no centro de sua ética (cf. WALDENFELS, 2002, p. 64). A noção do rosto vai contra as relações Eu-Tu de Buber, que o autor asseverava serem possíveis entre os homens, e entre estes e a natureza, e entre eles, a natureza e Deus. Levinas considerava isso como problemático. Por causa das bases fenomenológicas de seu pensamento, Levinas entendia que as relações éticas, tais como descritas no encontro com a face, só são possíveis entre

282 NT: do original "my recognition of the wrong I did to the other, perhaps also my very repentance of it, injures some third person"; "difficulties arise in the case of my readiness to forgive the one who has done me harm, for my friends and companions also feel themselves involved".

283 NT: aqui, há um jogo de palavras com a palavra *face* (rosto) e o adjetivo/particípio passado *faced* (confrontada), que se perde em uma tradução mais imediata.

284 NT: do original "However, what is important for Levinas is that this kind of legal relationship, necessary as it is, remains grounded in the primordial ethical relationship to the other".

285 NT: do original "In the measure that the face of the Other relates us with the third party, the metaphysical relation of the I with the Other moves into the form of the We, aspires to a State, institutions, laws, which are the source of universality".

286 NT: do original "French word visage, like the German Gesicht, refers to seeing and being seen [...] [t]he Hebrew word panim [...] emphasises the face facing us or our mutual facing [...] the Russian term lico means face, cheek, but also person".

os humanos e entre esses e Deus. Ou seja, dizer *Tu* a entidades naturais, até seres com senciência, não é uma impossibilidade para Levinas.

Margolin (2013, p. 89) observou a conexão entre as filosofias de Levinas e de Buber e considerou que "Levinas procede na mesma direção de Buber, mas oferece uma premissa diferente". Ou temos uma responsabilidade pelo outro i) porque reconhecemos as semelhanças e a possibilidade de comparação, apesar da alteridade do outro, que é a posição tomada por Buber; ou ii) porque reconhecemos a alteridade e a estranheza absoluta do outro, que é a posição tomada por Levinas. A passagem seguinte do ensaio *Martin Buber and the Theory of Knowledge* exemplifica a crítica de Levinas (1967, p. 148) a Buber:

> Tal qual o materialismo simplificado do contato corpóreo, entretanto, o puro espiritualismo da amizade não corresponde aos fatos. Buber protesta veementemente contra a noção de Heidegger de *Fürsorge*, ou de cuidado pelo outro, o que, para Heidegger, permite acesso ao outro. Por óbvio, não precisamos recorrer a Heidegger para lampejos de descobertas sobre o amor ou sobre a humanidade, ou mesmo pela justiça social; contudo, *Fürsorge*, muito por ser uma reação à miséria essencial do outro, de fato dá acesso à alteridade do outro. Responde pela dimensão do peso e da angústia humana em um grau superior ao de *Umfassung* e pode-se conjecturar que cobrir os que estão nus e alimentar os que estão famintos é um modo mais autêntico de encontrar acesso ao outro do que o éter rarefeito de uma amizade espiritual. O diálogo é possível sem *Fürsorge*? Se criticamos Buber por estender a relações Eu-Tu às coisas, então, não é porque ele é animista em relação a nossas relações com o mundo físico, mas porque ele é, demasiadamente, o artista em suas relações com o homem[287].

O argumento de Levinas é de que as relações Eu-Tu de Buber são estreitas demais, porque reduzem a responsabilidade pelo Outro àquelas com quem se tem relações profundas ou pessoais, portanto menosprezando a noção de

287 NT: do original "Like the simplified materialism of bodily contact, however, the pure spiritualism of friendship does not correspond to the facts. Buber strongly protests against Heidegger's notion of Fürsorge, or care for the Other, which for Heidegger, permits access to the other. Of course, we need not turn to Heidegger for insight into the love for humanity or for social justice. However, Fürsorge, in-as-much as it is a response to the essential misery of the other, does give access to the otherness of the other. It accounts for the dimension of height and of human distress to a greater degree than Umfassung, and it may be conjectured that clothing those who are naked and nourishing those who go hungry is a more authentic way of finding access to the other than the rarefied ether of a spiritual friendship. Is dialogue possible without Fürsorge? If we criticize Buber for extending the I-Thou relation to things, then, it is not because he is an animist with respect to our relations with the physical world, but because he is too much the artist in his relations with man".

Terceira Parte (MARGOLIN, 2013, p. 90). Como argumentamos no Capítulo 1, Buber rejeitava isso e argumentava, em resposta, que a ética se torna muito problemática se baseada na noção de compaixão, ou de *Fürsorge*, porque é possível demonstrar uma reação automática e compassiva ao Outro, sem de fato *conectar-se com* o Outro, tal como ocorre na doação de caridade. Novamente, algo poderia vir a acontecer, se a atitude *compassiva* está comprometida. Buber concluiu, atacando o argumento de Levinas de que devemos aproximar-nos dos outros como se abordássemos "um estranho, uma viúva ou um órfão", dizendo que "se estivéssemos todos bem vestidos e bem nutridos, então o problema ético verdadeiro se tornaria inteiramente visível pela primeira vez" (cf. BUBER, 1967a, p. 723)[288].

Os *Musulmannen*[289], os "mortos-vivos" dos campos de concentração, apresentam uma crítica posterior de Žižek, à posição de Levinas. Isso, porque esta confia no rosto, a essência da humanidade; não pode responder pelos sem-rosto, pelos que se tornaram não humanos, pelos que tiveram sua humanidade extirpada por acontecimentos no mundo. O sem-rosto, o *Musulmann,* é uma fusão da própria inocência e maldade com as do mundo e, como tal, torna-se uma matriz dessas características. E, por não ter rosto, não consegue reagir ao chamado do Outro. Žižek (2004, p. 10) diz que

> a Alteridade de um humano é reduzida à desumanidade, a Alteridade exemplificada na figura terrível do *Musulmann*, do "morto-vivo", nos campos de concentração. Motivo pelo qual, embora Levinas seja frequentemente visto como um pensador que se esforçou em articular a experiência da *shoah*, uma coisa é autoevidente a respeito de seu questionamento do direito de existir e sua ênfase [de Levinas] na minha responsabilidade assimétrica incondicional: isso não é como um sobrevivente da *shoah*, como alguém que efetivamente vivenciou o abismo ético da *shoah* pensa e escreve. É assim que pensam aqueles que se sentem culpados por observar a catástrofe de uma distância mínima segura[290].

288 NT: do original "if all were well clothed and well nourished, then the real ethical problem would become wholly visible for the first time".

289 Nos campos de concentração e morte, o termo *Muselmann*, ou muçulmano, era uma gíria para um prisioneiro com severos problemas de saúde que havia perdido a vontade de viver. O prisioneiro era um "morto-vivo" ou "um cadáver errante". A morte acontecia logo após o prisioneiro atingir esse estado. Acredita-se "que o termo tenha se originado da semelhança entre o estado propenso à quase morte de um *Muselmann* de campo de concentração e a imagem de um muçulmano se prostrando no chão em oração" (YAD VASHEM, "Muselmann", disponível em: www.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%206474.pdf).

290 NT: do original "the Otherness of a human being reduced to inhumanity, the Otherness exemplified by the terrifying figure of Musulmannen, 'living dead', in the concentration camps. Which

Essa é uma crítica profunda à versão de diálogo de Levinas, especialmente se incluímos os que vivem em pobreza absoluta por todo o mundo, sem as mínimas condições de vida – eles também se tornaram inumanos, incapazes de reagir ao chamado do rosto.

Alguns críticos entendem o encontro com o rosto de Levinas como uma experiência concreta que pode ser reconhecida, ao passo que outros são da visão de que esse encontro é a condição necessária e suficiente à possibilidade da ética à existência e ao conhecimento. Bernasconi (1989, p. 23) chama a primeira de "leitura empírica" e a segunda de "leitura transcendental" de Levinas, posteriormente observando que "o próprio Levinas parece incapaz de decidir entre essas interpretações opostas" (cf. MORGAN, 2011, p. 43)[291]. E Morgan (2001, p. 57) concluiu, considerando que Levinas é "um pensador tanto empírico quanto transcendental" porque "a filosofia de Levinas é sobre a vida comum, mas também sobre o que é viver uma vida de modo significativo e moral"[292]. Portanto, ao desenvolver e defender o encontro com o rosto, Levinas não estava meramente descrevendo encontros éticos que ocorrem, mas também nos fornecendo um padrão para esses encontros. O encontro com o rosto é, ao mesmo tempo, uma experiência concreta e a condição necessária e suficiente para a ética. Os horrores da Segunda Guerra Mundial, que tanto influenciaram a vida e a filosofia de Levinas, fornecem exemplos incontáveis dos encontros compassivos concretos que salvaram as vidas de tantos e são reconhecidos e elogiados pela humanidade. Houve, obviamente, também aqueles encontros que ignoraram a súplica do outro, "por favor não me mate", que ignoraram o padrão ético que guia as relações humanas e que são condenados pela humanidade como atos maléficos e desprezíveis.

Emmanuel Levinas e a educação

Levinas tem exercido uma grande influência na filosofia da educação, e há provas consideráveis disso. São exemplos proeminentes os seguintes: *Learning from the Other: Levinas, psychoanalysis and ethical possibilities in education,* de

is why, although Levinas is often perceived as the thinker who endeavoured to articulate the experience of shoah, one thing is self-evident apropos his questioning of one's own right to be and his emphasis on my unconditional asymmetrical responsibility: this is not how a survivor of the shoah, how one who effectively experienced the ethical abyss of shoah, thinks and writes. This is how those think who feel guilty for observing the catastrophe from a minimal safe distance".

291 NT: do original "Levinas himself seems unable to decide between these rival interpretations".

292 NT: do original "Levinas's philosophy is about ordinary life, but it is also about what it is to live that life meaningfully and morally".

Todd (2003b); *Levinas and education: At the Intersection of Faith and Reason*, de Egéa-Kuehne (2008); *Levinas, Subjectivity, Education: Towards an Ethics of Radical Responsibility*, de Strhan (2012). Há também uma edição especial de *Studies in Philosophy of Education,* editada por Biesta (2003). Com efeito, os filósofos da educação têm sido bastante dispostos a aplicar a ética de Levinas a uma ampla gama de aspectos da educação. Como Nortdug comenta: "as ideias éticas de Emmanuel Levinas têm sido introduzidas nas discussões filosóficas sobre ensino (SÄFSTRÖM, 2003), sobre aprendizado (TODD, 2003a), sobre Bildung, (BIESTA, 2002, 2008), sobre educação cosmopolita (TODD, 2008b), sobre educação religiosa (STANDISH, 2007)"[293], e sobre assuntos semelhantes (cf. NORDTUG, 2013, p. 251). Contudo, o próprio Levinas escreveu muito pouco sobre educação; e, como Todd comentou, seus "escritos filosóficos não contêm conteúdo educacional explícito, nem participam de uma educação tradicional reconhecível" (TODD, 2008a, p. 171)[294]. Não obstante a filosofia de Levinas da ética tendo-se tornado bem conhecida, e até na moda, tem atraído o interesse de filósofos da educação[295].

O próprio Levinas foi, obviamente, um educador, como deduzido de seu trabalho como professor e diretor na *École*. Ele comentou, em uma entrevista: "depois de Auschwitz, eu tive a impressão de que, ao assumir a diretoria da *École Normal Israélite Orientale*, eu estava respondendo a um chamado histórico. Era meu pequeno segredo [...] Eu ainda sou consciente e orgulhoso disso hoje" (LEVINAS *apud* MALKA, 2006, p. 84)[296]. Tem-se argumentado que há uma relação entre acolher o rosto e sua alteridade e o problema da uniformidade e da padronização da educação. Isso tem recebido bastante atenção na filosofia da educação (TODD, 2003a, 2008b; BIESTA, 2002, 2003, 2008; SÄFSTRÖM, 2003; cf. NORDTUG, 2013, p. 251). O argumento é uma crítica aos processos atuais de "mercantilização" e de aprendizagem autônoma na educação, que tem conduzido a uma "pressão pela uniformidade, por meio do mapeamento, da mensuração, de pesquisas e de provas internacionais, de leis e de regulações,

293 NT: do original "the ethical ideas of Emmanuel Levinas have been introduced in educational philosophical discussions on teaching (SÄFSTRÖM, 2003), learning (TODD, 2003a), Bildung (BIESTA, 2002, 2008), cosmopolitan education (TODD, 2008b), religious education (STANDISH, 2007)".

294 NT: do original "philosophical writings neither contain overt educational content nor do they partake of a recognizable educational tradition".

295 A atração por modismos não é particular a filosofia da educação, mas pode ser vista, por exemplo, nas ciências sociais, com Michel Foucault.

296 NT: do original "[a]fter Auschwitz, I had the impression that in taking on the directorship of the École Normale Israélite Orientale I was responding to a historical calling. It was my little secret [...] I am still mindful and proud of it today".

apoia[ndo] um entendimento da educação como a simples aquisição de conhecimento e de habilidades" (NORDTUG, 2013, p. 251; cf. também NORDTUG, 2007; LØVLIE; MORTENSEN; NORDENBO, 2003)[297]. Isso "deixa pouco espaço para o aleatório e para soluções individuais no ensino e no aprendizado e, portanto, reduz o potencial de aprender-se algo novo e inesperado" (RUITENBERG, 2009 *apud* NORDTUG, 2013, p. 251)[298]. Como observamos (vide Capítulo 1), tem-se argumentado que os professores deveriam procurar por "momentos ensináveis", de modo que as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam restabelecidas no processo educacional (cf. BIESTA, 2005).

Desse modo, a ética de Levinas apoia uma crítica à uniformidade e à padronização da educação, porque é uma crítica que se centra no Outro e em sua alteridade. Críticos argumentam que a uniformidade e a padronização, quando relacionadas ao projeto tradicional de *Bildung*, poderiam levar a "um projeto humanístico grandioso, centrado nas virtudes comuns, tais como a autonomia, a racionalidade, a capacidade moral, autodireção e autoconhecimento" (TODD, 2008b; cf. NORDTUG, 2013, p. 251)[299], o que pode, de fato, levar ao levante da "tendência subjetiva, egoísta e autocentrada da consciência humana [...] leva[ndo] a uma sociedade onde cada um está contra todos" (ZHAO, 2012, p. 665)[300]; ou seja, não se leva em consideração que vivemos em uma sociedade que é profundamente marcada pela diversidade e pelas diferenças, a sociedade dita pós-moderna ou cosmopolita. Portanto, a educação deve refletir esse reconhecimento da importância de encontrar-se com o Outro, que é diferente de mim, que é algo inovador, uma invasão, causando uma inquietude, um *dérangement* em nós (cf. WALDENFELS, 2002, p. 63-64) e que ordena: "Não matarás" (LEVINAS, 1969a, p. 199).

Esse *dérangement* é a fonte em si do questionamento sobre os próprios valores (por exemplo: Sou a fonte do conflito? Estou retendo visões que são filosoficamente ilógicas?), e já que uma pessoa é também um *dérangement* para o Outro, uma pessoa é a fonte em si para que o Outro questione os próprios valores. Como Biesta (2002, p. 349) observa, "a *desorientação* que é necessária

297 NT: do original "pressure for uniformity through mapping, measuring, international surveys and tests, laws and regulations, support[ing] an understanding of education as the simple acquisition of knowledge and skills".

298 NT: do original "leaves little room for randomness and individual solutions in teaching and learning, and thus reduces the potential to learn something new and unforeseen".

299 NT: do original "a grand humanistic project, focusing on common virtues, such as autonomy, rationality, moral capacity, self-directness and self-knowledge".

300 NT: do original "[t]he subjective, egoistic, and self-centered tendency of human consciousness [...] lead[ing] to a society where each is against all".

para entender como o mundo olha diferente para outra pessoa [...] [e] estar em tal situação pode impor um desafio às nossas próprias 'certezas', que, por sua vez, pode nos levar a reconsiderar a nossa própria 'posição'"[301]. Essa não é uma pedagogia de socialização, como as práticas presentes chamariam, mas, pelo contrário, uma pedagogia de interrupção, porque "é nossa responsabilidade educacional interromper nossos alunos", para interromper seu "jeito normal de fazer e de ser"; em vez de fazer os alunos "imunes ao que poderia afetá-los e interrompê-los" (BIESTA, 2010, p. 298)[302], "as escolas devem ser o lugar onde os alunos são chamados à responsabilidade para o [O]utro" (cf. ZHAO, 2012, p. 660-661)[303]. Uma implicação óbvia disso é que os sistemas educacionais devem ser o mais inclusivos possível, envolvendo todas as classes e todos os contextos sociais e étnicos, de modo a permitir uma ampla gama de visões, incentivando o respeito e uma atitude amorosa em relação ao Outro, o diferente, que é único. Como Biesta (2010b, p. 293) diz:

> Levinas está [...] interessado [...] na questão da singularidade de cada sujeito humano [...]. Em vez de procurar por características que me fazem diferente de todo mundo [...] Levinas procura características das situações em que importa que eu seja eu, e não outra pessoa[304].

Isso poderia ser um problema para "países com uma presença forte de escolas particulares ... que restringem tremendamente as oportunidades de vivenciar o que e quem é o outro [por exemplo, FEINBERG, 1998]" (cf. BIESTA, 2002, p. 349-350)[305], e a "autodoutrinação" se torna um perigo, porque se pode acabar só encontrando quem lê os mesmos jornais, tem as mesmas visões políticas e endossa os mesmos valores e, desse modo, não se vivencia a realidade do Outro e não se é desafiado. Sugere-se que essa pedagogia da interrupção permita que se aprenda do Outro explorando as questões juntos, e vice-versa,

301 NT: do original "the disorientation that is necessary to understand how the world look different to someone else [...] [and] [b]eing in such a situation can put a challenge to our own 'certainties', which in turn can lead us to reconsider our own 'position'".

302 NT: do original "it is our educational responsibility to interrupt our students"; "normal way of doing and being"; "immune to what might affect and interrupt them".

303 NT: do original "schools should be the place where students are called into responsibility to the [O]ther".

304 NT: do original "Levinas is [...] interested [...] in the question of the uniqueness of each individual human subject [...]. Instead of looking for characteristics that make me different from everyone else [...] Levinas looks for characteristics of situations in which it matters that I am I and not someone else".

305 NT: do original "countries with a strong presence of private schools [...] which tremendously restricts the opportunities for experiencing what and who is other [e.g., FEINBERG, 1998]".

porque uma pessoa é o Outro do Outro. Certamente, isso é muito difícil de se fazer, especialmente quando modos de estar no mundo profundamente antagônicos se encontram, mas não há escapatória para isso, por conta do tipo de sociedades em que vivemos e porque, como Levinas destaca, estamos fundamentalmente ligados ao Outro. A pedagogia hegemônica da socialização e sua ênfase na autonomia, na racionalidade e no autoconhecimento leva uma pessoa a concentrar-se na própria vida, a "ver o mundo conforme seu projeto", ao passo que a pedagogia da interrupção incentiva que se reconheça o projeto de vida do Outro, bem como proporciona a oportunidade de adaptar-se à própria vida diante do encontro com o Outro (cf. ZHAO, 2012, p. 673-674; MORGAN, 2011, p. 71)[306].

Essa abertura ao Outro por meio da educação está baseada na ruptura que o Outro causa na nossa existência, nas exigências morais do Outro sobre nós, pedindo "por favor, não me mate". Ou seja, Levinas altera a responsabilidade, de ser um ato do desejo do indivíduo, para a condição da existência humana, da qual não há nenhuma escapatória. Isso tem implicações para o discurso da *tolerância*, atualmente empregado na educação, mas também na política. *Tolerar* significa enfrentar, aguentar, o que é algo possivelmente baseado no desejo individual, e o desejo individual pode mudar repentinamente. Pode-se escolher ser tolerante em relação ao Outro, mas as circunstâncias podem mudar, e essa tolerância pode facilmente desaparecer. Portanto, não deveria ser uma questão de *tolerar* o diferente, pelo contrário, é uma questão de entender por completo que somos diferentes de cada Outro e que, sob essas diferenças, existe uma humanidade que pede "por favor, não me mate". Assim, a posição de Levinas é "radicalmente *antibiopolítica*: a ética de Levinas é o absoluto oposto da biopolítica de hoje, com sua ênfase em regular a vida e em implementar seus potenciais – para Levinas, a ética não é sobre a vida, mas sobre algo MAIS do que a vida"[307] [grifo no original] (ŽIŽEK, 2004, p. 7). O argumento de Žižek é de que os discursos atuais ou são centrados na tolerância em relação ao Outro ou, pelo seu contrário, a intolerância, já que ameaça a vida de alguém. A ética de Levinas não se adequa a isso, buscando a quintessência mais fulcral do que é ser humano, um rosto. Levinas (1998, p. 117) escreve em *Otherwise than Being:*

> O self é um *sub-jectum*: responsável por tudo [...]. Ser a si pró-

306 Obviamente, há objeções a serem feitas a esse respeito, inclusive com base na identidade, liberdade individual e liberdade em geral, que infelizmente só podem ser mencionadas aqui.

307 NT: do original "is radically anti-biopolitical: the Levinasian ethics is the absolute opposite of today's biopolitics with its emphasis on regulating life and deploying its potentials – for Levinas, ethics is not about life, but about something MORE than life".

> prio, diferentemente do ser, de ser *des-interessado*, é suportar a desventura e a falência do outro e mesmo a responsabilidade que o outro pode ter por mim [...] É por meio da condição de ser refém que pode haver, no mundo, piedade, compaixão, perdão e proximidade – mesmo o pouco existe, mesmo o simples "Depois de você, senhor"[308]. (grifo do original).

Biesta (2003, p. 62) argumenta que "depois" de Levinas, a educação não pode mais ser o que foi "antes" de Levinas, porque, uma vez que os problemas estão destacados, eles não podem mais ser ignorados. Se vamos fortalecer a democracia e a coesão nas sociedades modernas cosmopolitas[309], então a questão da inclusão nos níveis da educação e da sociedade devem ser enfrentados com êxito; do contrário, corremos o risco de uma escalada de intolerância e de fobias, por meio da falta de entendimento do Outro. Observamos anteriormente que os escritos de Levinas "não contêm conteúdo educacional explícito, nem participam de uma educação tradicional reconhecível" (TODD, 2008a, p. 171)[310]. Levinas, contudo, escreveu, sim, especificamente sobre a educação judaica, em ensaios publicados na coletânea *Difficult Freedom* (1963). Comentou sobre os problemas impostos à educação judaica e sobre a necessidade de um renascimento da espiritualidade e da cultura judaicas, assuntos discutidos muito antes por Martin Buber na *First Circular Letter of the Centre for Jewish Adult Education* (cf. BUBER, 1999) e por Franz Rosenzweig em textos como T*he Builders: Concerning the Law* e *Towards a Renaissance of Jewish Learning* (cf. ROSENZWEIG, 1955). A conexão de Buber com Levinas é bem conhecida. O que é menos conhecido é a semelhança dos comentários sobre a educação de Levinas e os de Rosenzweig, com quem Buber trabalhou na *Lehrerhaus* de Frankfurt e com quem entabulou debates filosóficos. Gibbs (2002, p. 7) comentou que

> [c]omo Rosenzweig, ele [Levinas] passou muitos anos dedicado

308 NT: do original "The self is a sub-jectum; it is under the weight of the universe, responsible for everything […]. To be oneself, otherwise than being, to be dis-interested, is to bear the wretchedness and bankruptcy of the Other, and even the responsibility that the other can have for me […]. It is through the condition of being hostage that there can be in the world pity, compassion, pardon and proximity – even the little there is, even the simple 'After you, sir'".

309 Deve-se considerar, é claro, até que ponto as sociedades modernas são de fato cosmopolitas. A República Popular da China, por exemplo, embora tenha minorias étnicas nacionais, é dominada pela língua e cultura do grupo étnico Han. Em outras partes do mundo, notadamente na Europa, houve uma reação contra o cosmopolitismo, que também precisa ser levada em consideração e não descartada piedosamente ou por uma ilusão.

310 NT: do original "neither contain overt educational content nor do they partake of a recognizable educational tradition".

> à educação comunitária [...]. [C]omo Rosenzweig, Levinas inovou, ao adicionar aulas sobre textos tradicionais judaicos (sobretudo o Talmud e comentários medievais bíblicos) ao currículo da Escola Normal. No contexto da *Alliance* modernista de vanguarda, Levinas assim promoveu uma nova leitura das fontes tradicionais (cf. também ALEXANDER, 2014, p. 61)[311].

Em seu ensaio *Reflexions on Jewish Education* (1951), Levinas demonstra uma preocupação profunda com a importância da educação judaica para a continuidade e a sustentabilidade da comunidade judaica. Ele chama a atenção para a importância da língua hebraica na identidade comunitária, ecoando o entendimento de Wittgenstein da linguagem como uma forma de vida. As visões de Levinas foram provavelmente moldadas por meio de seu trabalho na *École*, com muita preocupação com a educação da comunidade e dos adultos. Não é, de fato, uma visão incomum, já que a comunidade judaica exige tanto uma sinagoga quanto uma escola[312]. Citamos Levinas (1951, p. 265-266):

> A existência de judeus que desejavam permanecer judeus – ainda que à parte do pertencimento ao Estado de Israel – depende da educação judaica. Somente isso pode justificar e alimentar essa existência. Ainda assim, a instrução religiosa, no sentido em que é compreendida pelos católicos e pelos protestantes, é insuficiente como uma fórmula para a educação judaica.
>
> [...] Um motivo essencial – para ater-se ao plano estritamente pedagógico que estabelecemos a nós mesmos aqui – dita esse fracasso: a mais antiga das religiões modernas não pode ser separada do conhecimento de uma língua antiga, o hebraico; e o conhecimento do hebraico não é facilmente adquirido.
>
> [...] As noções que uma criança judia extrai aos domingos e às terças da sinagoga são limitadas – sem o hebraico[313].

311 NT: do original "[l]ike Rosenzweig, he [Levinas] spent many years devoted to community education […]. [L]ike Rosenzweig, Levinas innovated by adding classes in traditional Jewish texts (largely Talmud and medieval biblical commentaries) to the Normal School curriculum. In the context of the modernist vanguard Alliance, Levinas thus promoted a new reading of traditional sources".

312 Este ensaio foi publicado pela primeira vez na revista *Les Cahiers* de *l'Alliance Israellite Universelle* em 1951. Esta tradução foi publicada em Levinas, E. (1990b), *Difficult Freedom*: Essays on Judaism, Hand, S. (trad.), London: Athlone Press, p. 265-268.

313 NT: do original "The existence of Jews who wish to remain Jews – even apart from belonging to the State of Israel – depends on Jewish education. Only this can justify and nurture such existence. Yet religious instruction, in the sense in which it is understood by Catholics and Protestants, is insufficient as a formula for Jewish education. [...] One essential reason – to stick

Levinas critica o estado atual da educação judaica como sendo, em muitos casos, não talhada para um propósito – sua crítica era da educação na *diáspora*, e não no Estado de Israel. Levinas incentiva a criação de escolas judaicas de tempo integral, nas quais o hebraico seja a língua de ensino e de aprendizado. Contudo, observa que, onde isso aconteceu, sobretudo, falhou, e não por conta da falta de recursos, ou de comprometimento, ou da qualidade dos professores, mas porque a geração mais jovem parece não estar interessada nisso. As muitas inadequações da educação judaica significam que ela não conseguiu ter êxito em se fazer relevante nos tempos modernos, fracassando em atrair a atenção do indivíduo, fazendo-o querer aprender mais sobre a história e a cultura judaicas e a língua hebraica (cf. LEVINAS, 1951, p. 266-267).

A fim de lidar com essa crise na educação judaica, Levinas argumenta que é importante estudar os textos judaicos, não apenas a Torá (ou seja, os Cinco Livros de Moisés ou o Antigo Testamento), mas também o Talmude[314], e, ao assim proceder, Levinas busca familiarizar os alunos com toda uma tradição pedagógica de discussões e de pontos de vista distintos do passado, ao mesmo tempo fazendo-os relevantes para o presente. Observamos anteriormente que Levinas tornou-se muito interessado nos estudos talmúdicos, muito escrevendo sobre eles, mas também aplicando-os pedagogicamente. Chinnery (2010, p. 1708) nota que:

> Partindo de Moderchair Crouchani, acadêmico itinerante talmúdico com quem estudou intensamente após a guerra, Levinas recuperou "sua crença nos livros" (POIRIÉ, 2001, p. 78) e aprendeu uma abordagem para o academicismo talmúdico que consistia em "introduzir [a si mesmo] ao texto e, então alimentar [a si mesmo], perfurando-o, revisitando-o e revirando-o mais e mais; um modo subversivo de leitura" – uma abordagem que Levinas então forjou entre seus alunos (MALKA, 2006, p. 126)[315].

---

to the strictly pedagogical plan we have set ourselves here – dictates this failure: the most ancient of the modern religions cannot be separated from a knowledge of an ancient language, Hebrew; and the knowledge of Hebrew is not easily acquired. [...] The notions that a Jewish child picks up on Sundays and Thursdays from the synagogue are limited – without Hebrew.

314 NB: "O *Talmud* é composto de duas partes: o *Mishna*, um código de direito independente baseado nas interpretações da Torá Escrita compilada no segundo século, e o *Gemara*, discussões rabínicas do Mishna, incluindo perguntas, casos e anedotas, que durou até o final do século IV na terra de Israel e do século VI na Babilônia" (ALEXANDER, 2014, p. 60).

315 NT: do original "[f]rom Mordechair Chouchani, an itinerant Talmudic scholar with whom he studied intensely after the war, Levinas got back 'his trust in the books' (POIRIÉ, 2001, p. 78), and he learned an approach to Talmudic scholarship that consisted in 'introducing [oneself] to the text and then nourishing [oneself] by drilling, by returning, by turning it over and over; a subversive way of reading' – an approach that Levinas then fostered among his own students".

Levinas estava afirmando que os alunos não só deveriam preservar um diálogo com o Talmude, mas também ter consciência sobre o *diálogo interno* que está dentro do texto em si. A estrutura do Talmude apresenta diversas posições rabínicas do diálogo e do contato direto, muito embora escritas em diversas épocas. Ademais, as questões são discutidas dentro de uma moldura argumentativa que é ambígua, tangencial e elíptica. Isso permite a produção de um conhecimento que é comunal na natureza e demonstra que a força de um argumento é dependente da força do contra-argumento (KRESS; LEHMAN, 2003, p. 58-59 *apud* KATZ, 2006, p. 102-103). Os estudos talmúdicos são um exemplo muito bom da pedagogia da interrupção, já que desafiam os estudiosos a examinar posições diferentes das próprias, ao mesmo tempo que desenvolvem um diálogo verdadeiro e contínuo com o texto.

O Talmude é também um *professor*, e aquele no qual a abordagem pedagógica não é *dialética*, mas *dialógica*. Biesta (2003, p. 66) observa que

> Levinas não é um professor socrático. Não é um professor a partir do qual questionar é a única técnica pedagógica que leva o aluno à resposta correta. Sócrates [...] não está realmente interessado no que seu par tem a dizer; apenas precisa que as respostas deles rumem, passo a passo, em direção às próprias conclusões inevitáveis. Ao passo que, para Sócrates, o questionamento é [...] um processo dialógico [...] no pensamento de Levinas, o questionamento pode [...] ser chamado de um processo verdadeiramente dialógico[316].

Citamos Levinas (1951, p. 267-268) detidamente mais uma vez:

> A fim de que os valores permanentes do judaísmo, contidos nos grandes textos da Bíblia, do Talmude e de seus comentadores, sejam aptos de alimentar as almas, devem, mais uma vez, estar aptos a alimentar os cérebros. É a nossa confiança nesses valores que nos convida a recorrer a eles para nossa sustentação substanciosa. Enquanto a presença de uma civilização judaica de verdade, seja secular, seja religiosa, não for sentida por trás das classes em hebraico ministradas em nossas escolas secundárias, mesmo primárias, o hebraico, apesar do tempo que lhe for dedicado, permanecerá como uma opção, pelo motivo de que simplesmente suprimimos o direito de exercer uma opção.

316 NT: do original "Levinas is not a Socratic teacher. He is not a teacher from whom questioning is only a pedagogical technique to bring the student to the right response. Socrates […] is not really interested in what his partner has to say; he only needs their answers to go, step by step, towards his own inevitable conclusions. While for Socrates questioning is […] a dialectical process, Levinasian questioning can […] be called a truly dialogical process".

> Achamos, portanto, que a instrução religiosa exige os estudos em hebraico, e o êxito dos estudos em hebraico, na educação secundária, fundamental ou superior, depende dos Estudos Avançados, cuja promoção talvez seja a tarefa mais urgente enfrentada pelo judaísmo moderno, mesmo em Israel.
>
> [...] É finalmente a hora de deixar que o Rabino Akiba e o Rabino Tarphon falem, se queremos ser judeus – ou seja, se queremos afirmar a nós mesmos[317].

Conclusão

É notável a influência de Levinas na filosofia e em outros campos, tais como "a teoria literária, jurídica e crítica, a teologia, os estudos religiosos, a estética, a sociologia, a antropologia, a psicanálise e teoria dos direitos humanos" (STRHAN, 2012, p. 1)[318]. Jacques Derrida honrou Levinas, seu mentor e amigo, no funeral deste, ao afirmar que a sua influência era "tão ampla que ninguém mais pode nem vislumbrar suas bordas" (DERRIDA, 1999, p. 3; DERRIDA, 1997; cf. STRHAN, 2012, p. 1). Foi um reconhecimento precoce da influência considerável de Levinas. Derrida (1999, p. 3-4; DERRIDA, 1997; cf. STRHAN, 2012, p. 1-2) observou, quase profeticamente, que

> Qualquer um deveria começar a aprender, mais uma vez, com ele e de seu *Totality and Infinity*, por exemplo, a como pensar o que uma "obra" ou "trabalho" – bem como a fecundidade – podem vir a ser. Pode-se prever, com confiança, que séculos de leituras vão estabelecer isso como meta. Já vimos inúmeros sinais, para bem além da França e da Europa [...] que as reverberações desse pensamento terão alterado o curso das reflexões filosóficas em nossos tempos e nossa reflexão sobre a filosofia,

317 NT: do original "In order for the permanent values of Judaism, contained in the great texts of the Bible, the Talmud and their commentators, to be able to nurture souls, they must once again be able to nurture brains. It is our trust in these values that invites us to look to them for our substantial sustenance. As long as the presence of a real Jewish civilization, whether secular or religious, is not felt behind the Hebrew classes given in our secondary and even primary schools, Hebrew, despite the amount of time spent on it, will remain an option for which we have simply suppressed the right to exercise an option. We find, therefore, that religious instruction demands Hebrew studies and that the success of Hebrew studies in secondary, primary and higher education depends on the Advanced Studies whose promotion is perhaps the most urgent task faced by modern Judaism, even in Israel. […] It is finally time to allow Rabbi Akiba and Rabbi Tarphon to speak if we want to be Jews – that is to say, claim them to ourselves".

318 NT: do original "literary, legal and critical theory, theology, religious studies, aesthetics, sociology, anthropology, psychoanalysis and human rights theory".

> sobre o que a organiza conforme a ética, conforme outro pensamento da ética, da responsabilidade, da justiça, etc., conforme outro pensamento sobre o Outro, um pensamento que é mais novo do que muitas novidades, porque é organizado conforme a absoluta alteridade do rosto do Outro. Sim, a ética antes e além da ontologia[319] [320]. (grifo do original).

O conceito de Levinas sobre o diálogo como um encontro com a alteridade do Outro, como uma interrupção, uma invasão, um *dérangement*, também tem sido muito influente na educação e em outros campos. Pode-se argumentar que a contribuição mais importante de Levinas para o campo da educação é a de que possibilitou uma pedagogia da diferença, que desafiou os professores e os alunos a entender que o mundo pode parecer diferente aos Outros e que as certezas deles não são tão sólidas quanto poderiam pensar e poderiam ser dissipadas no ar rarefeito[321]. Neste mundo globalizado, é um imperativo cada vez mais importante entender o Outro, questionar-se sobre os próprios valores e pontos de vista, se queremos evitar o conflito em suas várias formas e, finalmente, todas as formas de violência. O problema é, obviamente, encontrar esse entendimento adotado universalmente. Isso não se tem resolvido socialmente.

A posição de Levinas sobre os estudos *Talmúdicos* é interessante por ter um aspecto universal ético que é importante para a vida contemporânea. Como Alexander (2014, p. 59, 62) observa, os estudos dos textos sagrados, quando compreendidos dessa maneira, "devem atenuar profundamente qualquer ten-

319 NT: do original "One would have to begin by learning once again from him and from Totality and Infinity, for example, how to think what an 'oeuvre' or 'work' – as well as fecundity – might be. One can predict with confidence that centuries of readings will set this as their task. We already see innumerable signs, well beyond France and Europe […] that the reverberations of this thought will have changed the course of philosophical reflections in our time, and of our reflection on philosophy, on what orders it according to ethics, according to another thought of ethics, responsibility, justice, the State, etc., according to another thought of the other, a thought that is newer than so many novelties because it is ordered according to the absolute alteriority of the face of the Other. Yes, ethics before and beyond ontology".

320 Derrida escreve no prefácio da edição original francesa consignando que "*Adieu* fut une allocution prononcée à la mort d'Emmanuel Lévinas le 27 décembre 1995, au cimetière de Pantin. De telles paroles, si vite arraché à la tristesse et à la nuit, nous n'aurions jamais osé les publier si l'itiitiative n'een avait été d'abord prise sous la forme d'un petit livre édité à Athènes . . . en grec, par Vanghélis Bitsoris" (*Adeus* foi meu discurso sobre a morte de Emmanuel Levinas proferido em 27 de dezembro de 1995 no cemitério de Pantin. Eu nunca ousaria publicar essas palavras, rapidamente inspiradas pela tristeza e à noite, se uma iniciativa não fosse tomada pela primeira vez na forma de um pequeno livro publicado em grego em Atenas [...] por Vanghelis Bitsoris).

321 Como Marx (1848, p. 1) disse no *Manifesto do Partido Comunista*: "Todas as relações fixas e congeladas, com seu conjunto de preconceitos e opiniões antigas e veneráveis, são varridas, todas as novas formadas tornam-se antiquadas antes que possam ossificar. Tudo o que é sólido desmancha no ar, tudo o que é santo é profanado, e o homem é finalmente compelido a enfrentar com sentidos sóbrios suas reais condições de vida e suas relações com sua espécie".

tação de impor-se sobre o Outro, abrindo-se o aprendiz a receber os que são diferentes, como um ato de autocompreensão"[322]; Desse modo, o que Levinas propõe é que devamos usar "esses textos [...] como repositórios da sabedoria eterna, tanto humana quanto divina, sobre como se deve interagir com os outros no mundo, em que o processo do estudo em si, não apenas seu conteúdo, consiga ser uma experiência transformadora"[323]. Assim sendo, de acordo com Levinas (e Alexander), devemos considerar o ensino de textos filosoficamente religiosos nas escolas. Isso significa questionar a escola como um espaço puramente secular e permitir que o sagrado seja estudado filosoficamente. Isso não significa apoiar a inculcação de ideias ou de qualquer forma de catecismo religioso, já que dialogar filosoficamente com os textos envolve necessariamente ser crítico a eles. Essa é uma contribuição da filosofia de Levinas quanto à ética para uma sociedade harmoniosa.

322 NT: do original "should profoundly temper any temptation to impose oneself on another by opening the learner up to receiving those who are different as an act of self-understanding".

323 NT: do original "these texts [...] as repositories of eternal wisdom, both human and divine, concerning how one ought to interact with others in the world, in which the very process of study itself, not only its content, can be a transformative experience".

CAPÍTULO VI

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) – o Diálogo como estar presente para o outro

> A verdadeira reflexão apresenta-me a mim mesmo não como uma subjetividade ociosa e inacessível, mas tão idêntica à minha presença no mundo e aos outros quanto agora a percebo: Sou tudo o que vejo, sou um campo intersubjetivo, não apesar do meu corpo e da minha situação histórica, mas pelo contrário, sendo esse corpo e essa situação, e através deles, todo o resto (MAURICE MERLEAU-PONTY, *The Phenomenology of Perception*)[324].

Introdução

Como nossa epígrafe indica, Maurice Jean Jacques Merleau-Ponty (1908-1961) preocupou-se com a natureza da *corporificação*, desenvolvendo uma compreensão do diálogo como estar presente no mundo e para os Outros. Ele foi um dos principais defensores da fenomenologia e às vezes é chamado de "filósofo do corpo". Foi certamente um dos mais influentes filósofos franceses existencialistas modernos. Era amigo e colaborador de intelectuais franceses conhecidos, como Jean Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Albert Camus, e teve uma influência filosófica considerável sobre seus alunos, incluindo Michel Foucault. Merleau-Ponty foi eleito para o prestigiado *Collège de France* em 1952,

324 NT: do original "True reflection presents me to myself not as an idle and inaccessible subjectivity, but as identical with my presence in the world and to others, as I am now realizing it: I am all that I see, I am an intersubjective field, not despite my body and historical situation, but on the contrary, by being this body and this situation, and through them, all the rest".

na precoce idade de 40 anos. No entanto, morreu repentinamente, quando tinha apenas 53 anos. Ele deixou um volume substancial de trabalho, finalizado e inacabado, que ainda é de considerável interesse. A abordagem existencial de Merleau-Ponty ao diálogo como estar presente no mundo e para os Outros é o foco deste capítulo.

A vida e a carreira de Maurice Merleau-Ponty

Merleau-Ponty nasceu em Rochefort-sur-Mer, no départment de Charente-Maritime, França, em 14 de março de 1908, de uma família abastada. Seu pai, Bernard Jean Merleau-Ponty, era um oficial do exército e um *Chevalier da Légion d'honneur*, morto quando Maurice tinha apenas 5 anos de idade. Ele permaneceu muito próximo de sua mãe, Marie Louise Merleau-Ponty, "a quem dedicou sua aula inaugural no *Collége de France*, em 15 de janeiro de 1953, ano em que ela morreu" (NOBLE, 2011, p. 20, 64).

Depois de concluir o ensino médio e obter o diploma em latim e grego, Merleau-Ponty foi estudar em um dos mais prestigiados *lycées* da França, o *Lycée Louis-le-Grand*, em Paris, para se preparar para os exames de admissão extremamente difíceis e competitivos das *Grandes écoles*, as instituições de ensino superior francesas situadas fora do sistema universitário (NOBLE, 2011, p. 21-22, 66-67). As *Grandes écoles* são especializadas em uma disciplina e são consideradas as instituições acadêmicas de alto nível na França. Depois de aprovado no processo seletivo admissional extremamente rigoroso, Merleau-Ponty foi admitido na *École normale supérieur* em Paris. Esta foi fundada durante a Revolução Francesa, com o objetivo de treinar um novo corpo de professores de acordo com os ideais do Iluminismo. Tornou-se uma instituição de elite da educação geral e um berçário intelectual para muitos dos maiores talentos individuais da França, os quais seguem diversas carreiras, não necessariamente como professores. Outros ex-alunos notáveis da *École normale supérieur* são Jean-Paul Sartre, Émile Durkheim, Louis Althusser, Simone Weil (vide Capítulo 7), Pierre Bourdieu, Alain Badiou, Michel Foucault e Jacques Derrida. Merleau-Ponty esteve na *École* de 1º de outubro de 1926 a 30 de setembro de 1930, graduando-se na *agrégation* em filosofia (PRIEST, 1998, p. 1)[325].

Durante a graduação, Merleau-Ponty completou o serviço militar obriga-

325 Noble (2011, p. 99) observa que várias figuras reconhecidamente encontraram e chegaram a conhecer Merleau-Ponty durante esse período. Por exemplo, Simone de Beauvoir em *Mémoires d´une jeune fille rangée* (1958), Paris: Éditions Gallimard, p. 339-344, 360, 383, 411, 461; e Claude Lévi-Strauss, "De quelques rencontres", em *L´Arc,* nº 46, 1971, p. 43-47.

tório entre 1930 e 1931, servindo como segundo tenente de reserva junto a um regimento de infantaria com sede em Bordeaux. Posteriormente, ele ensinou em alguns *lycées*, arranjos efetuados mais por necessidade do que por desejo, pois não lhe deram tempo "para prosseguir [seus] estudos para concluir e defender uma dissertação de doutorado" (NOBLE, 2011, p. 23, 68)[326] [327]. No entanto, em 1935, ele alcançou uma posição de professor como um *Agrégé-répétiteur* em sua "antiga *alma mater*, a *École normale supérieure*", com a tarefa de preparar os alunos para a *agrégation* em filosofia, e "esse novo ambiente de trabalho parece ter sido propício à carreira de pesquisador, pois, em 1938, ele completou a redação de sua primeira dissertação de doutorado, que inicialmente intitulou 'Conscience et comportement [Consciência e Comportamento]' posteriormente publicada como *La structure du comportement [The Structure of Behavior*, 1942, 1967]" (NOBLE, 2011, p. 24, 69)[328].

Em 1939, Merleau-Ponty visitou os Arquivos Edmund Husserl em Louvain, com a intenção de trabalhar nos documentos não publicados de Husserl. A eclosão da Segunda Guerra Mundial impediu essa empreitada, e ele fez um rápido retorno a Paris. Ele foi mobilizado e permaneceu no serviço militar até 15 de setembro de 1940, sendo agraciado com a *Croix de guerre* ["Cruz de Guerra"] depois de ser ferido em combate. Durante a ocupação alemã, Merleau-Ponty fazia parte de um grupo de resistência chamado *Socialisme et Liberté*, o qual incluía Jean-Paul Sartre e Albert Camus; os três tornaram-se amigos íntimos e Merleau-Ponty foi atraído pelo existencialismo sob sua influência (PRIEST, 1998, p. 4). Em 1946, ele retornou brevemente a Louvain para apresentar um artigo de filosofia, mas não renovou o projeto nos trabalhos não publicados de Husserl[329].

Em 1945, Merleau-Ponty defendeu suas dissertações primária e complementar, respectivamente *Phenoménologie de la percepção* (*Phenomenology of Perception,* 1945, 2007) e *La structure du comportement* (*The Structure of Behavior*, 1942, 1967), e recebeu o grau de *Docteur ès lettres* com distinção (NOBLE, 2011, p. 78; ROBINET, 1963, p. 1). Todavia, Van Breda, responsável pe-

326 NT: do original "to pursue [his] studies in order to complete and defend a doctoral dissertation".

327 Em uma carta encontrada nos Arquivos Nacionais, datada de 13 de junho de 1931, ao Ministro de Instrução Pública e Belas Artes [*Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts*] (cf. NOBLE, 2011, p. 99).

328 NT: do original "this new working environment seems to have been propitious to the pursuit of research, for, in 1938, he completed the writing of his fist doctoral dissertation, which he initially entitled 'Conscience et comportement [Consciousness and Behaviour]' This was published later as La structure du comportement".

329 Vide Van Breda, H. L. (1962), "Merleau-Ponty et les Archives-Husserl à Louvain" em *Revue de métaphysique et de morale*, v. 67, nº 4, p. 411-415 (*apud* NOBLE, 2011, p. 105).

los arquivos de Husserl e em comunicação regular com Merleau-Ponty, chamou

> questionável [...] [sua] interpretação de Husserl [na Phénoménologie de la perception]. [E s]e, alguns meses antes, durante a defesa de suas dissertações [...] [Merleau-Ponty] havia recebido lições dos decanos do *establishment* universitário francês, nessa ocasião a lição veio de Louvain [...] Van Breda não hesita em mencionar sua proximidade com os arquivos, uma situação que lhe confere *de facto* [...] autoridade inquestionável (NOBLE, 2011, p. 81)[330].

A *Phénoménologie* parece ter sido elogiada como um bom trabalho, mas não fiel ao pensamento de Husserl. De fato, alguns comentaristas "questionaram a validade da leitura de Husserl por Merleau-Ponty" (ZAHAVI, 2002, p. 4)[331]; por exemplo, Madison (1981, p. 170 *apud* ZAHAVI, 2002, p. 4) diz: "Não pretendo dizer que Merleau-Ponty tenha entendido completamente errado a filosofia husserliana [...] mas apenas que ele não queria ou não podia acreditar que Husserl não era mais do que o idealista que era" (cf. também DILLON, 1997, p. 27; DWYER, 1990, p. 33-34 *apud* ZAHAVI, 2002, p. 4-5)[332]. Isso levou alguns comentaristas a defenderem Merleau-Ponty, argumentando que ele segue "o espírito, e não a letra dos escritos de Husserl" e isso "pode não corresponder aos padrões da moderna filologia do texto"; no entanto, "sua leitura estava à frente de seu tempo" e "antecipou resultados que foram confirmados muito mais recentemente pela bolsa de estudos Husserl" (ZAHAVI, 2002, p. 28)[333].

Após a guerra, Merleau-Ponty foi membro do conselho editorial do *Les temps modernes*, o jornal de esquerda, entre 1945 e 1953, quando saiu por conta de divergências com Jean-Paul Sartre, editor fundador. A disputa surgiu quando Sartre "reagiu a eventos políticos no cenário internacional [...] publicando em *Les temps moderns* [...] um artigo intitulado 'Les communistes et la paix' ['Os Comunistas e a Paz', em que ele defende Stalin e a URSS] o tempo todo adotando

330 NT: do original "into question [...] [his] interpretation of Husserl [in the Phénoménologie de la perception]. [And i]f, a few months earlier, during the defence of his dissertations [...] [Merleau-Ponty] had been lectured by his elders from the French university establishment, on this occasion the lecture came from Louvain [...] Van Breda does not hesitate to mention his proximity to the archives, a situation that bestows upon him de facto [...] unquestionable authority".

331 NT: do original "have questioned the validity of Merleau-Ponty's reading of Husserl".

332 NT: do original "I do not mean to say that Merleau-Ponty completely misunderstood Husserlian philosophy [...] but only that he did not want or could not believe that Husserl was nothing more than the idealist he was".

333 NT: do original "the spirit rather than the letter of Husserl's writings"; "might not live up to the standards of modern text-philology"; "his reading was ahead of its time"; "anticipated results that have only much more recently been confirmed by Husserl-scholarship".

uma posição autocrática no centro da revista"[334]; além disso, Sartre excluiu o parágrafo introdutório que Merleau-Ponty havia escrito para este ensaio e impediu-o de incluir na mesma edição seu próprio artigo, comentando os eventos políticos correntes (NOBLE, 2011, p. 88)[335]. Boschetti (1985, p. 290) observa que

> A partida de Merleau-Ponty representou uma grande perda para a revista. Quando ele se retirou, perdeu-se uma capacidade de inovação que é essencial para a preservação da preeminência [...]. Quando ele se retirou, perdeu-se o único editor capaz de atenuar os efeitos do monopólio de Sartre, que tendia a cristalizar a maneira de fazer as coisas conforme já estabelecido. Começou então um período dominado simplesmente pela imitação; próximos a Sartre, surgiram colaboradores que não podiam ser considerados seus pares ou rivais, mas que eram discípulos ou correligionários – em suma, epígonos (*apud* NOBLE, 2011, p. 88)[336].

Dito isto, o *Humanisme et terreur, essai sur le problemème communiste* de Merleau-Ponty, publicado pela primeira vez em 1947, fora ambivalente em relação às crescentes tensões entre democracia liberal e comunismo (MERLEAU-PONTY, 2000). Foi escrito parcialmente em resposta a *Darkness at Noon*, o controverso romance de Arthur Koestler acerca dos julgamentos stalinistas na União Soviética, publicado pela primeira vez em 1940 (KOESTLER, 2005), mas também teve em conta o que Merleau-Ponty considerava a conexão necessária entre violência e ativismo revolucionário. Ele também publicou *Sens et*

334 NT: do original "reacting to political events on the international scene [...] published in Les temps moderns [...] an article entitled 'Les communistes et la paix' [Communists and Peace, in which he defends Stalin and the USSR], all the while adopting an autocratic position at the heart of the review".

335 Jean-Paul Sartre (1961, p. 341) relata uma reunião e diz: "Conheci Merleau em Paris. Ele era muito frio e sombrio. Alguns de nossos amigos [...] realmente pensaram que eu daria um tiro em minha própria cabeça no dia em que os cossacos entraram em nossas fronteiras [...]. O suicídio não me tenta, e eu ri; Merleau-Ponty olhou para mim sem rir. Ele estava pensando na guerra, no exílio" (tradução nossa). O original diz: "A Paris, je retrouvai Merleau. Plus froid, plus sombre. Certain de nos amis, [...] espéraient fermement que je me ferais sauter la cervelle le jour où les Cosaques franchiraient nos frontières [...]. Le suicide ne me tentait pas, je ris; Merleau-Ponty m'observa sans rire. Il imagina la guerre, l'exil".

336 NT: do original "Merleau-Ponty's departure represented a heavy loss for the review. When he withdrew, it lost a capacity for innovation which is essential for the preservation of pre-eminence [...]. When he withdrew, it lost the only editor capable of tempering the effects of Sartre's monopoly, which tended to crystallise the way of doing things which had already been established. There then began a period dominated simply by imitation; next to Sartre, contributors came to the fore who could not be considered as his peers or rivals, but who were disciples or civil servants – they were in short, epigones".

Non-Sens [*Sense e Non-Sense*], uma coleção de ensaios sobre estética, filosofia e política, em 1948 (MERLEAU-PONTY, 1964).

A amizade entre Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir com Maurice Merleau-Ponty tornou-se bastante tensa, o que veio a público quando, em 1955, Merleau-Ponty publicou *Les aventures de la dialectique* (*Adventures of the Dialectic*, 1973), distanciando-se do marxismo revolucionário de Sartre, criticando a posição deste como um "ultrabolshevismo". Em resposta, Beauvoir escreveu "Merleau-Ponty and Pseudo-Sartreanism" para *Les Temps Modernes*, em que respondeu cruelmente a Merleau-Ponty (TOADVINE; LAWLOR, 2007, p. 448; TOADVINE, 2016)[337]. Não obstante, quando Merleau-Ponty morreu, em 1961, Sartre organizou uma edição especial de *Les temps modernes* dedicada a ele, escrevendo um artigo intitulado 'Maurice Merleau-Ponty vivant', que presta homenagem à amizade de ambos. Neste artigo, Sartre (1961, p. 304, 376) diz:

> Perdi amigos que ainda vivem. Não é culpa de ninguém: era deles tanto quanto minha; eventos nos uniram; e os eventos nos separaram [...] nós [Merleau-Ponty e eu] éramos iguais, amigos, não apenas companheiros [...] essa longa amizade não foi criada nem desfeita, agora foi abolida quando renasceria ou quebraria, ela repousa em mim como uma ferida dolorosa em perpetuidade [tradução nossa][338] [339].

Depois de lecionar na Universidade de Lyon entre 1945 e 1948 como *Maître de conférences* em Psicologia na Faculdade de Artes, Merleau-Ponty passou a dar aulas sobre psicologia e educação infantil na Universidade de Sorbonne, em Paris, de 1949 a 1952; Gandillac (1962, p. 105 *apud* NOBLE, 2014, p. 127) afirma que esse foi um emprego desventurado, pois não se encaixava bem em seus interesses e vocação[340]. Isso posto, Michel Foucault, estudante de Merleau-Ponty

337 Toadvine e Lawlor (2007, p. 471) observam que "os documentos relacionados a essa discussão, incluindo cartas trocadas entre Sartre e Merleau-Ponty, podem ser encontrados em *The Debate Between Sartre and Merleau-Ponty*, ed. Jon Stewart (Evanston, Ill: Northwestern University Press, 1998)".

338 NT: do original "I lost friends that still live. It is nobody's fault: it was theirs as much as mine; events brought us together; and events have torn us apart [...] we [Merleau-Ponty and I] were equals, friends, not just fellows [...] this long friendship was neither created nor undone, it has now been abolished when it would be either reborn or broken, it rests in me like a sore wound in perpetuity".

339 O original francês diz: "Que d'amis j'ai perdu qui vivent encore. Ce ne fut la faute de personne: c'étaient eux, c'était moi; l'événement nous avait faits et raproché; il nous a séparés [...] nous étions des égaux, des amis, non pas de semblables [...] cette longue amitié ni faite ni défaite, abolie quand elle allait renaître ou se briser, reste en moi comme une blessure indéfiniment irritée".

340 Gandillac (1962, p. 105) diz que Merleau-Ponty "fut nommé dans une chaire qui correspondidait mal to ses goûts et à vocation". Anos mais tarde, em 1988, ele reafirmou em outro ensaio

em Paris, comentou que "a pessoa que importava para nós quando éramos jovens [...] não era Sartre, mas Merleau-Ponty. Ele tinha um poder de fascínio sobre nós" (*apud* NOBLE, 2011, p. 85)[341] [342].

Em 1952, após uma eleição contenciosa e uma disputa entre o *Collège de France* e a *Académie des sciences morales et politiques*, Merleau-Ponty foi agraciado com a cadeira de Filosofia no *Collège de France*, fazendo dele o mais jovem a ser eleito para tal posição[343].

Em 22 de maio de 1959, Merleau-Ponty deu uma entrevista de rádio, intitulada *The Philosopher's Vocation*, a Georges Charbonnier, na Radiodiffusion Télévision Française (RTF) e foi perguntado sobre como desenvolvera interesse na filosofia. Merleau-Ponty respondeu refletindo sobre sua infância (NOBLE, 2011, p. 21, 65) e dizendo:

> Muitas vezes, é claro, os jovens são definidos como sendo *de trop*. É uma das frases de Sartre, acredito. Bem, eu nunca senti que era *de trop*. Também nunca senti que minha existência fosse justificada, e nunca senti que era uma parte necessária do mundo. Mas nunca fui atingido por uma espécie de vertigem, causada pela impressão de que minha vida continha um número infinito de possibilidades e por não poder escolher entre todas as possibilidades. E nunca fui atingido pela impressão, mais uma vez causando uma espécie de vertigem, de que não há razão para fazer uma coisa em vez de outra. Nunca senti essas coisas. Eu acho que isso deve ser porque [...] bem, deve ser porque essas coisas foram há muito tempo, é claro. Quando me lembro da minha infância, o que me lembro é a felicidade. Eu não tive uma infância que foi perturbada de qualquer forma, e é um eufemismo dizer isso, de fato. Antes, devo dizer que percebi o que era felicidade [...] Você sabe, acredito que Freud disse que é uma vantagem extraordinária para um ser humano ser amado. Bem,

---

que Merleau-Ponty considerava sua nomeação para ensinar psicologia e educação infantil um *pis-aller* (último recurso) (cf. GANDILLAC, 1988, p. 283 *apud* NOBLE, 2014, p. 127).

341 NT: do original "the person who mattered to us when we were young [...] it wasn't Sartre but Merleau-Ponty. He had a power of fascination over us".

342 Noble (2011, p. 106) observa que "essas são as palavras de Michel Foucault, como relatadas por Claude Mauriac em *Le temps immobilier*, 3. Et comme l'espérance est violent [literalmente: Tempo: parado, 3. E como a esperança violenta é] (Paris: Ėditions Grasset et Fasquelle, 1976), p. 492".

343 A cadeira de filosofia foi ocupada anteriormente por Louis Lavelle (cf. LE MONDE, 1961). Priest (1998, p. 8) observa: "Em sua eleição para a presidência, *Le Figaro,* de 3 de março, perguntou: 'O existencialismo entrará oficialmente no *Collège de France*?' *L'Aurore* do dia seguinte insinuou cinicamente sobre sistemas filosóficos: 'o existencialismo oferece sobre todos os outros a enorme vantagem de não ter moral' e acrescentou: 'É apenas uma maneira cerebral de dançar o *boogie-woogie*'. A nomeação de Merleau-Ponty foi considerada extremamente ousada [...] [mas] em retrospecto, parece menos. Merleau-Ponty foi o mais acadêmico dos existencialistas franceses".

> nesse sentido, obtive essa vantagem o máximo possível (*apud* NOBLE, 2011, p. 21, 65)[344].

Assim, talvez não seja surpreendente que Merleau-Ponty tenha sido considerado como "um daqueles raros filósofos que dedica atenção e que trata como tema de seus ensinamentos e pesquisas, aquele período da vida que é tão essencial para os estudos de psicólogos e psicanálise, nomeadamente a infância" (NOBLE, 2011, p. 64)[345].

Merleau-Ponty morreu de um ataque cardíaco repentino aos 53 anos, em seu estúdio, em casa, em Paris, a 3 de maio de 1961. Ele deixou para trás sua esposa Suzanne, médica e psiquiatra, e uma filha, Marianne (TOADVINE; LAWLOR, 2007, p. 448). Alphonse de Waelhens, filósofo e professor da Universidade de Louvain, disse: "Não me lembro de uma morte como fonte de semelhante desalento" (WAELHENS, 1961, p. 377 *apud* NOBLE, 2011, p. 95). Maurice de Gandillac, filósofo em *La Sorbonne*, comentou a *mort brulate* ("morte brutal") do '"professor praticamente incontestado de uma geração inteira' de estudantes de filosofia franceses" (GANDILLAC, 1962, p. 103; cf. NOBLE, 2011, p. 111; WHITESIDE, 1988, p. 3). É o obituário de Merleau-Ponty no *Le Monde*, em 5 de maio de 1961, que resume o significado de sua morte para a vida intelectual francesa. Ele inicia: "É uma vida ceifada muito cedo. É um trabalho que foi interrompido subitamente. É um *pensamento* que foi parado" (tradução nossa) (LE MONDE, 1961)[346] [347].

344 NT: do original "Often, of course, young people are defined as being de trop. It's one of Sartre's phrases, I believe. Well, never have I myself felt that I was de trop. I have never felt that my existence was justified either, and I have never felt that I was a necessary part of the world. But never have I been struck by a kind of giddiness, cause by the impression that my life held an infinite number of possibilities, and by being unable to choose between all the possibilities. And never have I been struck by the impression, again causing a kind of giddiness, that there is no reason for doing one thing rather than another. Never have I felt such things. I think this must be because […] well, it must be because of things a very long time ago, of course. When I remember my childhood, what I remember is happiness. I did not have a childhood which was disrupted in any kind of way, and it is quite an understatement to say that, in fact. Rather, I should say that I realised what happiness was […]. You know, I believe that Freud said that it is an extraordinary advantage for a human being to have been loved. Well, in this sense, I have received this advantage as fully as one possibly can".

345 NT: do original "one of those rare philosophers who devotes attention to, and who treats as a theme of his teaching and research, that period of life which is so essential to the studies of psychologists and psychoanalysis, namely childhood".

346 NT: do original "It is a life cut short too early. It is a work that has been interrupted suddenly. It is a thought that has stopped".

347 O original francês diz: "C'est une vie tôt coupée. Une oeuvre tôt interrompue. Une pensée stoppée".

A filosofia de Maurice Merleau-Ponty[348]

A filosofia de Maurice Merleau-Ponty está associada ao movimento filosófico do existencialismo, embora ele não tenha argumentado pela liberdade radical defendida por Jean-Paul Sartre e Simone de Beauvoir. Isso pode ser visto claramente em *Les aventures de la dialectique* (1955) (*Adventures of the Dialectic*, 1973), na qual, "sempre escrevendo desde a esquerda, a posição de Merleau-Ponty muda, gradualmente, de um marxismo qualificado – mantendo uma distância crítica tanto da democracia liberal quanto do comunismo soviético – para a rejeição da política revolucionária em favor de um 'novo liberalismo'" (TOADVINE, 2016)[349]. No entanto, é seu próprio pensamento, particularmente sua fenomenologia e seu conceito de "corporificação" (*embodiement*), que tiveram uma influência mais duradoura na filosofia e na literatura educacional, na França e nos países francófilos, especialmente. Observou-se que, como forma de análise e teoria, seu pensamento é perspicaz e marcado pelo senso comum (cf. REYNOLDS, 2015, p. 1).

As duas principais influências no pensamento de Merleau-Ponty são a *fenomenologia* de Husserl e de Heidegger, dois pensadores que, como observamos, também influenciam Arendt (vide Capítulo 4) e Levinas (Capítulo 5) e a escola alemã de *Gestalt psychology*. O aspecto da fenomenologia que mais influenciou Merleau-Ponty é a máxima fundamental de que devemos estudar "estruturas da experiência e compreensão humanas do ponto de vista da [...] primeira pessoa, [o qual] contrasta com a perspectiva reflexiva da terceira pessoa que caracteriza tanto o conhecimento científico quanto a opinião recebida", bem como grande parte da filosofia; assim, a fenomenologia visa "uma empreitada descritiva e não explicativa ou dedutiva; procura revelar as formas básicas de experiência e entendimento como tais, em vez de construir hipóteses ou extrair inferências além de seus limites" (CARMAN, 2008, p. 14)[350]. A fenomenologia tem sido frequentemente criticada como "um método vazio sem resultados firmemen-

348 Nesta seção, alguns parágrafos são extraídos de um de nossos artigos publicados sobre Merleau-Ponty. Estes são Guilherme, A., e Freire, I. (2015), 'Merleau-Ponty e Buber sobre ver e não ver o outro: inclusão e exclusão', *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n. 8, p. 787-801. Agradecemos as contribuições de Ida Mara Freire, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

349 NT: do original "always writing from the Left, Merleau-Pont's position gradually shifted from a qualified Marxism, maintaining a critical distance from liberal democracy as well as from Soviet communism, to the rejection of revolutionary politics in favour of a 'new liberalism'".

350 NT: do original "structures of human experience and understanding from a ... first person point of view, [which is] in contrast to the reflective third person perspective that characterizes both scientific knowledge and received opinion"; "a descriptive rather than explanatory or deductive enterprise; it seeks to reveal the basic forms of experience and understanding as such, rather than construct hypotheses or draw inferences beyond their bounds".

te estabelecidos", mas, argumenta-se, "[uma] leitura cuidadosa do trabalho de Merleau-Ponty mostrará a falsidade dessas opiniões" (WILD, 1967, p. XIV)[351].

Merleau-Ponty foi apresentado à psicologia da *Gestalt*, um movimento que surgiu em Berlim nas duas primeiras décadas do século XX (e cujas figuras mais importantes foram Max Wertheimer, Kurt Koftka e Wolfgang Köhler), através de Aron Gurwitsch, que lecionou na *Institut d'Histoire des Sciences*, em Paris, na década de 1930 (cf. CARMAN, 2008, p. 20). O aspecto da psicologia da *Gestalt* que interessava a Merleau-Ponty era a ideia de que a percepção não é de natureza apenas conceitual, como os racionalistas o queriam, nem é meramente não conceitual, como argumentam os empiristas; antes, a percepção é mais rica e muito mais holística (cf. CARMAN, 2008, p. 19-20, 28; SOKOLOWSKI, 2000, p. 221). Quem argumenta que a percepção é sempre conceitual acredita que 'minha percepção de p é conceitual se e somente se for possível perceber p se eu tiver os conceitos mentais para percebê-lo; por exemplo, para se perceber a página de um livro é preciso ter uma gama completa de conceitos, que vão da substância à cor branca'. E aqueles que argumentam que a percepção é não conceitual advogam que *'minha percepção de p é não conceitual se e somente se for possível perceber p sem recorrer a todos os conceitos que caracterizam p'*; por exemplo, enquanto percebo a página de um livro, não posso nomear o tom de branco, assim como a textura específica do papel, que estou percebendo. A abordagem de Merleau-Ponty é aquela que combina estados mentais conceituais e não conceituais, propondo um híbrido entre essas posições.

Ambas as influências são evidentes na teoria da *corporificação* e *percepção* de Merleau-Ponty, à qual nos voltamos agora. Em *Phenomenology of Perception* (1945, 2007), Merleau-Ponty apresenta sua teoria da corporificação, na qual ele contrasta o corpo objetivo com o corpo fenomenal; isto é, ele distingue o corpo fisiológico do corpo como experimentado por alguém. Para Merleau-Ponty, a pessoa experimenta o corpo como uma entidade unificada e cheia de potenciais (por exemplo, escrevendo este capítulo), e isso não depende da compreensão teórica do corpo como uma entidade fisiológica. Como seres humanos, isso é parte integrante de nossa condição existencial e, portanto, "corporificar" (*to embody*) é algo fundamental para nossa experiência de nós mesmos, do mundo e, crucialmente, dos Outros. Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 177) diz: "nosso corpo não é um objeto para um 'eu acho', ele é um agrupamento de significados vivenciados que se move em direção ao equilíbrio" (grifo nosso)[352].

351 NT: do original "an empty method with no firmly established results"; "[a] careful reading of Merleau-Ponty's work will show the falsity of these opinions".

352 NT: do original "our body is not an object for an 'I think', it is a grouping of lived-through mean-

Isso leva Merleau-Ponty a afirmar que "toda consciência é consciência perceptiva", que é diferente da afirmativa de Husserl de que "toda consciência é consciência de alguma coisa". As visões de Husserl sugerem que existe um vazio entre "um ato de pensamento" (*noesis*) e "um objeto de pensamento" (*noema*), mas Merleau-Ponty sugere que, como seres corporificados,

> não estamos em nenhum dos lados dessa divisão putativa, pois apenas algo perceptível pode perceber o corpo [porque ele] "se vê vendo, se toca tocando, é visível e sensível a si próprio" [...]. O apreendedor não é um centro invisível da consciência nem uma superfície exposta (CARMAN, 2008, p. 185)[353].

Isso significa que o corpo habita o "entre" conectando subjetividade e objetividade. A posição de Merleau-Ponty não desafia apenas a de Husserl; isso também vai contra a afirmação clássica de Descartes: "Penso, logo existo", pois nega a dicotomia da mente e do corpo, advogando ainda mais a favor do ditado "Experimento, portanto sou". Segundo Merleau-Ponty, nos tornamos quem somos através de nossas experiências vividas no mundo, através da *linguagem* e do envolvimento com a realidade, através de nossos hábitos e ações (cf. OLLIS, 2012, p. 167). Isso significa que Merleau-Ponty tenta

> evitar a tensão entre realismo e idealismo, porque nosso corpo não é uma coisa no mundo, nem serve a uma consciência, mas é um fenômeno melhor apresentado como um "estilo de comportamento"[...]. [O] mundo é apresentado a nós como o lugar em que podemos interagir e o corpo não representa um objeto, uma "coisa" ou até um "pensamento", mas é um ponto de vista, uma atitude. É a apresentação de um assunto que não precisa ser representado para existir. Ou seja, percebemos as coisas no mundo – não como sujeitos posicionados sobre objetos, mas como agentes corporais no e do mundo (CARMAN, 2008, p. 185)[354].

---

ings which moves towards equilibrium".

353 NT: do original "we are on neither side of that putative divide, for only something perceptible can perceive the body [because it] 'sees itself seeing, it touches itself touching, it is visible and sensitive for itself'[...]. The perceiver is neither an invisible centre of consciousness nor an exposed surface".

354 NT: do original "avoid the tension between realism and idealism, because [o]ur body is not a thing in the world, or even servant to a consciousness, but is a phenomenon better presented as a 'style of behaviour' [...]. [T]he world is presented to us as the place in which we can interact and the body does not represent an object, a 'thing' or even a 'thinking', but is a point of view, an attitude. It is the presentation of a subject that does not need to be represented to exist. That is, we perceive things in the world not as subjects standing over objects, but as bodily agents in and of the world".

Merleau-Ponty continua sugerindo que essa percepção incorporada do mundo é um aspecto do nosso "estar no mundo" (*être au monde*), e isso é algo que parece refletir a noção de Heidegger acerca de *Dasein* (cf. CARMAN, 2008, p. 26).

Isso nos leva à análise de Merleau-Ponty sobre a consciência. Para ele, a consciência é necessariamente a experiência direta e perceptiva do corpo, da realidade e do Outro, gerando o que ele chama de "ponto de vista corporal". Esta é a nossa visão pessoal e comum do mundo, embora não seja apenas uma dentre outras perspectivas; pelo contrário, é única porque cada um de nós "habita" essa perspectiva corporal em cada momento de nossas vidas. Esse "ponto de vista corporal" é um "reconhecimento de que nós mesmos somos o fenômeno que uma fenomenologia da percepção deve tentar descrever. A percepção não é um objeto ou processo exótico em algum lugar do mundo, somos nós" (CARMAN, 2008, p. 95)[355].

Isso significa que é necessariamente o caso de que os sentidos corporais são essencialmente parte da consciência porque "toda consciência é consciência perceptiva" e "o mundo é sempre o que nosso corpo experimenta"[356]; portanto, o corpo é o fenômeno da expressão que unifica todas as nossas experiências sensoriais. Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 271-272) observa como é possível que nossas experiências visuais e auditivas se impregnam uma à outra; isto é, sua noção de "sinestesia" implica ser possível *ver o som* e *ouvir a visão*. Citamos:

> Vamos aplicar isso ao problema da unidade dos sentidos. Isso não pode ser entendido em termos de sua subsunção a uma consciência primária, mas de sua interminável integração em um organismo conhecedor [...]. A visão de sons ou a audição de cores ocorrem da mesma maneira que a unidade do olhar através dos dois olhos: na medida em que meu corpo é, não uma coleção de órgãos adjacentes, mas um sistema sinérgico, cujas funções são exercidas e ligadas na ação geral de estar no mundo, na medida em que é a face congelada da existência. Há um sentido em dizer que vejo sons ou ouço cores enquanto a visão ou a audição não são a mera posse de uma qualidade opaca, mas a experiência de uma modalidade de existência, a sincronização do meu corpo com ela[357].

355 NT: do original "bodily point of view' is an 'acknowledgement that we ourselves are the phenomenon that a phenomenology of perception must try to describe. Perception is not some exotic object or process somewhere out there in the world, it is us".

356 NT: do original "all consciousness is perceptual consciousness"; "the world is always what our body experiences".

357 NT: do original "Let us apply it to the problem of the unity of senses. It cannot be understood in terms of their subsumption under a primary consciousness, but of their never-ending inte-

Tal entendimento do corpo leva Merleau-Ponty a afirmar que o corpo de alguém é o instrumento geral do "entendimento" da realidade; isto é, é o corpo que nos permite i) fazer sentido do mundo, de itens culturais, como a linguagem, e ii) nos envolvermos com os Outros. Agora, consideraremos o primeiro ponto através das visões de Merleau-Ponty sobre a linguagem e, em seguida, voltaremos ao segundo e ao conceito de diálogo.

A compreensão da linguagem de Merleau-Ponty é, sem surpresa, fundamentalmente de natureza fenomenológica. Isso o coloca em oposição direta aos linguistas e filósofos da linguagem que procuram descobrir, desconstruir e analisar a linguagem e as estruturas linguísticas para que a linguagem se torne um objeto de pensamento. Merleau-Ponty (2001, p. 416) diz:

> A fenomenologia procura entender o sujeito falante, que difere do estudo das linguagens, uma vez que o último compreende a linguagem como algo exterior e explicável por estados consecutivos de desenvolvimento (por exemplo, francês moderno e francês antigo). O sujeito falante ignora esses desenvolvimentos históricos; o sujeito falante se concentra no que está por vir, porque a linguagem é a maneira de expressar intenções e se comunicar com os Outros (tradução nossa)[358] [359].

Essa abordagem fenomenológica da linguagem significa que, para Merleau-Ponty, o pensamento é inseparável de sua expressão na linguagem. A linguagem não é um conglomerado de símbolos abstratos nem é mera ilustração de um pensamento, tal qual argumentam linguistas como Sassure e filósofos como Husserl. Antes, o pensamento não existe fora do mundo e sem linguagem (cf. MERLEAU-PONTY, 1945, 2007, p. 213). Uma implicação direta é que, até que os

---

gration into one knowing organism... The sight of sounds or the hearing of colours come about in the same way as the unity of the gaze through the two eyes: in so far as my body is, not a collection of adjacent organs, but a synergetic system, all the functions of which are exercised and linked together in the general action of being in the world, in so far as it is the congealed face of existence. There is a sense in saying that I see sounds or hear colours so long as sight or hearing is not the mere possession of an opaque quale, but the experience of a modality of existence, the synchronization of my body with it".

358 NT: do original "Phenomenology seeks to understand the speaking subject, which differs from the study of languages, since the latter comprehends language to be something exterior and explicable through consecutive states of development (e.g., modern French and ancient French). The speaking subject ignores these historical developments; the speaking subject focus on what is to come because language is the way to express intentions and to communicate with Others".

359 O original francês diz: "La phénomenologie essaie de prendre conscience du sujet parlant, différant en cela du linguiste qui est devant la langue quelque chose d'extérieur, et pour qui l'état présent du français, par exemple, s'explique par son état antérieur. Le sujet qui parle, lui, ignore le passé; il est tourné vers l'avenir. Pour lui, la langue est le moyen d'exprimer ses intentions et de communiquer avec autrui".

indivíduos formulem o pensamento através da linguagem, eles o ignoram (cf. PRIEST, 1998, p. 171); de certa forma, eles não existem. É importante notar que Merleau-Ponty não está identificando pensamento (x) com linguagem (y) (isto é, x = y); ele está simplesmente dizendo que eles são intrinsecamente e mutuamente interdependentes (PRIEST, 1998, p. 171).

Ele prossegue argumentando que é através da linguagem que o mundo cultural emerge, atingindo sentido e significado através das situações em que nos encontramos. Flynn (2004, p. 8) observa o exemplo de "[u]ma amiga realmente multilíngue que usa quatro idiomas no decorrer de um dia comum [...] [ela] disse-me que há momentos em que, ao acordar, não consegue identificar a torradeira, ou seja, até que ela primeiro tenha se estabelecido em *um* universo linguístico"[360]. Mas não são apenas as *situações* que contribuem para o surgimento do mundo cultural. Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 179) vai além e afirma que linguagem, significado e comunicação fazem parte de um *modo de vida comunitário*: "Começo a entender o significado das palavras através do seu lugar *em um contexto de ação e participando de uma vida comunitária* (grifo nosso)"[361].

Priest (1998, p. 171) observa que isso parece ser uma reviravolta wittgensteiniana no pensamento de Merleau-Ponty, pois argumenta que o significado das palavras é algo pragmático e social, exigindo uma interação constante com os Outros. Ou seja, quando alguém fala, utiliza significados já constituídos dentro de uma comunidade em uma espécie de "jogo de linguagem" wittgensteiniano conectado a um "modo de vida"[362]. Merleau-Ponty (2001, p. 417) observou a importância disso para a cultura na seguinte passagem:

> A questão da linguagem deve ser resolvida se queremos entender a existência no mundo de ideias e objetos culturais: livros, museus, partituras, escritos que colocam e inserem ideias no mundo. Para compreender a possibilidade de uma pluralidade de indivíduos participar da existência de um ideal, conhecer as mesmas ideias, precisamos entender a objeti-

360 NT: do original "[a] very multilingual friend who uses four languages in the course of an ordinary day [...] [she] told me that there are times when upon waking she cannot quite identify the toaster, that is, until she has first situated herself in one linguistic universe".

361 NT: do original "I begin to understand the meaning of words through their place in a context of action, and by taking part in a communal life".

362 Merleau-Ponty (2001, p. 468-469) exemplifica. Por exemplo, a palavra tsuru em japonês tem três significados, dependendo da pronúncia e entonação dos *u's* na palavra, e deve ser aprendida no contexto de situações na comunidade. Isso é, como observamos, comparável a Wittgenstein.

ficação das ideias em palavras (tradução nossa)[363] [364].

A ascensão da cultura através do compartilhamento de ideais e ideias só pode acontecer através de uma distinção entre aquilo que Merleau-Ponty chama de *linguagem falada* (*langage parlée*) e a *linguagem falante* (*langage parlante*). Ou seja, "A linguagem falada é o mundo sedimentar de significados linguísticos adquiridos que [eu] tenho à minha disposição [, e]nquanto a linguagem falante é o gesto expressivo que gera a linguagem" (FLYNN, 2004, p. 9)[365]. A *linguagem falada* é a linguagem que temos à nossa disposição através da nossa comunidade e sem a qual nenhuma cultura poderia existir, enquanto a *linguagem falante* é o uso dessa linguagem de um número infinito de maneiras, mas sempre de acordo com os significados pragmáticos e sociais que surgiram em comunidade[366]. Para que alguém possa entender a fala e as intenções do Outro por meio da *linguagem falante*, é preciso sempre aludir à *linguagem falada*, que é uma referência para a comunidade. Como Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 184 *apud* FLYNN, 2004, p. 9) diz:

> Nossa visão do homem permanecerá superficial enquanto não voltarmos a essa origem, enquanto não consigamos encontrar, sob a bulício das palavras, o silêncio primordial, e enquanto não descrevermos a ação que interrompe o silêncio. A palavra falada é um gesto e seu significado é o mundo[367].

Essa abordagem fenomenológica da linguagem explica, segundo Merleau-Ponty, a existência de diferentes linguagens no mundo; isto é, "porque diferentes culturas experimentam o mundo de maneira diferente, as diferenças na lin-

363 NT: do original "The issue of language must be resolved if we want to understand the existence in the world of ideas and cultural objects: books, museums, music scores, writings which place and insert ideas in the world. In order to comprehend the possibility of a plurality of individuals participating in the existence of an ideal, to know the same ideas, we must understand the objectification of ideas in words".

364 O original em francês diz: "Le problème du language doit être résolu si l'on veut comprendre l'existence, dans le monde, des idées et des objects culturels: les livres, les musées, les partitions, les écrits posent et insèrent les idées dans le monde. Pour comprendre la possibilité, pour une pluralité de sujets, de participer à une existence idéale, de connaître les mêmes idées, il faut comprendre l'objetictivation de l'idée dans la parole".

365 NT: do original "The spoken language is the sedimentary world of acquired linguistic meanings that [I] have at my disposal[, w]hereas the speaking language is the expressive gesture which engenders language".

366 Compare-se isso com a teoria da racionalidade comunicativa de Habermas (vide Capítulo 9).

367 NT: do original "Our view of man will remain superficial so long as we fail to go back to that origin, so long as we fail to find, beneath the chatter of words, the primordial silence, and so long as we do not describe the action which breaks the silence. The spoken word is a gesture, and its meaning the world".

guagem correspondem às suas diferentes experiências emocionais do mundo" (FLYNN, 2004, p. 9)[368]. Como Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 189 *apud* FLYNN, 2004, p. 9) diz: "Não é mais natural e não menos convencional gritar de raiva, beijar de amor, do que chamar uma mesa de mesa"[369].

Passamos agora às visões de Merleau-Ponty sobre o engajamento com os outros e o diálogo, que estão relacionados à sua posição na linguagem. Para ele, o diálogo *necessita* do Outro. O diálogo não é um processo interno, nem uma simples reação a um estímulo externo, nem pode ser reduzido a uma experiência psicológica, nem acontece dentro da mente. O diálogo não é uma sequência histórica de perguntas e respostas que pode ser entendida de maneira linear, porque sempre há algo inesperado em nossas interações com o Outro. O Outro pode nos fazer várias demandas, tendo reações diferentes, e isso ocorre porque o Outro interage com o meio ambiente exatamente como fazemos – isto é, de um número infinito de maneiras. Como Merleau-Ponty (2001, p. 416) observa, na vida real há sempre uma imprevisibilidade da comunicação porque a linguagem falada pode ser usada de várias maneiras. Citamos: "Para o sujeito falante [...] existe a realidade da língua; sempre ocorre uma diferença entre o momento em que há entendimento e o momento em que não há (tradução nossa)"[370] [371].

Portanto, para que o diálogo ocorra é necessário que haja um encontro com o Outro. *O diálogo acontece com outro indivíduo encarnado, presente a alguém e a quem também está presente*. No diálogo, as intenções de uma pessoa tornam-se claras para o Outro como se alguém habitasse no corpo do Outro, e as intenções do Outro tornam-se claras para ele como se o Outro habitasse seu corpo (cf. MERLEAU-PONTY, 1945, 2007, p. 215) (cf. ROBINET, 1963, p. 42-43). Segundo Merleau-Ponty, o Outro não é principalmente alguém que é um oponente, mas alguém que se completa. Isso o coloca em oposição àqueles como Hobbes, o qual, no *Leviatã*, argumentou que, em um estado de natureza, os seres humanos estão sempre em conflito e em guerra (levando Hobbes a afirmar que uma figura forte e poderosa – ou seja, um monarca absolutista – era necessário para ordenar a sociedade). Como Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 354) diz: "Meu corpo e o Outro são um todo, dois lados de um e mesmo fenômeno,

368 NT: do original "because different cultures experience the world differently, the differences in language correspond to their different emotional experiences of the world".

369 NT: do original "It is no more natural and no less conventional to shout in anger, to kiss in love, than to call a table a table".

370 NT: do original "For the speaking subject … there is the reality of the language; there is always a difference between the moment in which there is understanding and the moment that there is not".

371 O original francês diz "Pour le sujet qui pratique la langue, il y a [...] une réalité de la langue; il y a toujours une différence entre le moment où l'on est compris et celui où l'on n'est plus compris".

e a existência anônima da qual meu corpo é o traço sempre renovado, passa a habitar os dois corpos simultaneamente"[372].

Merleau-Ponty ilustra esse conceito fenomenológico de diálogo ainda mais (2001, p. 566) usando uma analogia entre a vida real e o teatro. Naquela, "a presença do Outro já está em mim" (tradução nossa)[373], para que haja sempre uma conexão entre certos aspectos do próprio passado, da própria história pessoal, na interação com o Outro e vice-versa. Além disso, todas as situações são únicas devido à imprevisibilidade da comunicação, mencionamos anteriormente. No entanto, o teatro contrasta com a vida real, pois: i) é sempre possível reproduzir a situação, o que não é possível na vida real; e ii) é sempre necessário que o público assista à cena. Isso é diferente da vida real, onde é suficiente que um esteja presente para o Outro e o Outro esteja presente para o um. A reciprocidade embutida na compreensão do diálogo por Merleau-Ponty pode, *prima facie*, parecer a de Buber (ver capítulo 1). No entanto, eles são essencialmente diferentes. A compreensão de Merleau-Ponty do diálogo como presença, um para o Outro e o Outro para um, é construída em torno da ideia de corporificação, na qual a corporificação de um se entrelaça com a corporificação do Outro: "Meu corpo e o do Outro são um todo, dois lados de um e mesmo fenômeno, e a existência anônima da qual meu corpo é o traço sempre renovado, passa a habitar ambos os corpos simultaneamente" (MERLEAU-PONTY, 1945, 2007, p. 354)[374]. A compreensão do diálogo por Buber é baseada em uma premissa completamente diferente; isto é, quando nos aproximamos do Outro, já o fazemos separando-nos e dizendo "Isso" para o Outro, ou incluindo o Outro, dizendo "Tu" e dando espaço para o Outro ser quem ele ou ela é. Em resumo, de acordo com Merleau-Ponty, meu ser se entrelaça com o Outro, de modo que meu ser está profundamente envolvido com o seu ser, e de acordo com Buber, meu ser abre espaço ao Outro para que ele ou ela possa estar presente como ele ou ela realmente é.

Um indivíduo testemunhando o diálogo de Merleau-Ponty e Buber em ação pode argumentar que eles têm a mesma aparência, porque há uma conexão e reciprocidade; no entanto, como argumentamos, eles são fundamentalmente diferentes porque seus entendimentos sobre o diálogo são construídos em premissas completamente distintas. Observamos que Buber provavelmente

372 NT: do original "My body and the other's are one whole, two sides of one and the same phenomenon, and the anonymous existence of which my body is the ever-renewed trace, henceforth inhabits both bodies simultaneously".

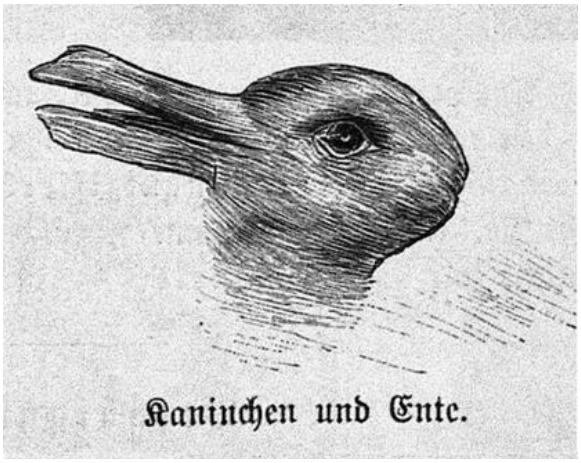
373 O original francês diz "il y a dejá une sorte de présence d'autrui en moi".

374 NT: do original "My body and the other's are one whole, two sides of one and the same phenomenon, and the anonymous existence of which my body is the ever-renewed trace, henceforth inhabits both bodies simultaneously".

criticaria a posição de Merleau-Ponty porque transpõe para o ser do Outro e, portanto, ameaça anular o Outro. Merleau-Ponty parece manter a posição chamada por Buber de *empatia*, na qual um sente o que o Outro sente, vê o que o Outro vê; em vez disso, Buber defende a *inclusão*, na qual um abre espaço para o Outro se apresentar como ele é. Da mesma forma, Levinas (vide Capítulo 5) também seria crítico da posição de Merleau-Ponty, porque desconsidera amplamente o "chamado da face", o chamado ético do Outro.

Maurice Merleau-Ponty e educação[375]

A influência de Merleau-Ponty na filosofia e na prática da educação tem sido relativamente limitada: ele não escreveu especificamente sobre o assunto. Dito isso, é defensável que Merleau-Ponty tenha considerado a educação em *The Structure of Behavior* (1942, 1967) por meio de sua investigação sobre "aprendizado", algo que ele também discute em *Phenomenology of Perception* (1945, 2007). *The Structure of Behavior* é uma crítica poderosa do comportamentalismo usando a abordagem holística da psicologia da *Gestalt* e o argumento de que a maneira como alguém percebe um objeto dependerá das preconcepções conscientes ou inconscientes. Um exemplo clássico disso é a imagem conhecida, usada na *Gestalt*, que pode ser vista como um pato ou um coelho[376].



375 Nesta seção, alguns parágrafos se baseiam fortemente em um de nossos artigos publicados sobre Merleau-Ponty. Este é Zimmermann, A. e Morgan, W. J. (2011), 'As Possibilidades e Consequências da Compreensão do Brincar como Diálogo', em *Sport, Ethics and Philosophy*, v. 5, n. 1, p. 46-52. Agradecemos as contribuições de Ana Zimmermann, Universidade de São Paulo, Brasil.

376 Outro exemplo é a imagem que pode ser vista como uma mulher idosa ou como uma jovem mulher.

Depois que o espectador "aprende" a ver um ou outro (ou seja, agora o pato, depois o coelho), o espectador pode alternar entre eles à vontade. Assim, Merleau-Ponty argumenta que qualquer ação humana pode ser interpretada e justificada de diversas maneiras pelo ator e por um observador, e, portanto, uma ação não pode ser simplesmente interpretada fisiologicamente e como tendo uma explicação puramente mecânica, que é a posição do comportamentalismo. Ao argumentar contra escolas reducionistas em filosofia da mente (por exemplo, o materialismo) e psicologia (por exemplo, o comportamentalismo), Merleau-Ponty propõe que "a capacidade de fazer uma distinção conceitual entre físico e mental pressupõe uma capacidade de usar o que ele chama de 'predicados humanos' ('*prédicats humains*')"[377], que são usadas para descrever atividades que não são "claramente apenas mentais ou apenas físicas para todo o ser humano"[378]; isto é, *Merleau-Ponty defende uma posição que não é nem mentalista nem materialista* (PRIEST, 1998, p. 3, grifo nosso)[379]. Portanto, e mais uma vez, a importância da teoria da incorporação de Merleau-Ponty, que já discutimos na seção anterior, se torna muito aparente. Imbert (2005, p. 29) corrobora:

> Em *The Structure of Behaviour*, a psicologia alemã da era entre guerras, que defendia uma abordagem holística em relação à percepção, motivação, aprendizado e, de modo geral, em relação ao indivíduo, é convocada contra as concepções causais, mecanicistas e reducionistas destes[380] [381].

O exposto acima nos leva ao entendimento de Merleau-Ponty sobre "aprendizado", que está intrinsecamente conectado à sua teoria da incorporação. A passagem a seguir de *The Structure of Behavior* é o ponto de partida para nossa discussão sobre "aprendizado". Citamos Merleau-Ponty (1942, 1967, p. 169-170):

---

377 NT: do original "the ability to draw a conceptual distinction between mental and physical presupposes a capacity to use what he calls 'human predicates'".

378 NT: do original "clearly only mental or only physical to the whole human being".

379 Priest (1998, p. 3) observa que o argumento de Merleau-Ponty antecipa *Individuals*, de Peter Strawson. Cf. Strawson, P. (1959) - *Individuals*: An Essay in Descriptive Metaphysics, Londres: Methuen.

380 NT: do original "[I]n The Structure of Behaviour, the German Psychology of the between wars era, which defended a holistic approach towards perception, motivity, learning, and generally speaking, towards the individual, is summoned against causal, mechanistic and reductionist conceptions of these".

381 O original francês diz: "[D]ans La Structure du comportement, la pyschologie allemande de l'entre-deux-guerres, qui défend une approche holistique de la perception, de la motricité, de l'aprentissage et plus généralment de l'individu vivant, est convoquée afin de récuser une conception associative, mécaniste et réductionniste des conduites".

A simples presença *de facto* de outros seres humanos e de objetos de uso ou objetos culturais no meio social infantil não pode explicar as formas da percepção primitiva, como uma causa explica seu efeito. A consciência não é comparável a um material plástico, que receberia sua estrutura privilegiada do exterior pela ação de uma causalidade sociológica ou fisiológica. Se essas estruturas não fossem, de algum modo, prefiguradas na consciência da criança, os objetos de uso ou o "outro" seriam expressos nela apenas por construções de sensação, cuja interpretação progressiva desmantelaria lentamente o significado humano. Se a linguagem não encontrasse alguma predisposição para o ato de falar na criança que ouve falar, permaneceria, para ela, como um, entre outros fenômenos sonoros, por muito tempo; não teria poder sobre o mosaico de sensações possuídas pela consciência infantil; não se entenderia como poderia desempenhar o papel norteador que os psicólogos concordam em conceder a ele na constituição do mundo percebido. Em outras palavras, não pode ser em virtude do fato de *existir* ao redor da criança que o mundo humano adquira, imediatamente, uma importância privilegiada na consciência infantil; é em virtude do fato de que a consciência da criança – que vê objetos humanos utilizados e começa a usá-los, por sua vez – é capaz de descobrir imediatamente nesses atos e nestes objetos a intenção da qual eles são o testemunho visível. Usar um objeto humano é sempre, em alguma medida, abraçar e assumir por si o significado do trabalho que o produziu [...]. Para uma criança, a linguagem que é entendida ou simplesmente esboçada, a aparência de um rosto ou de um objeto de uso deve, desde o início, ser o envelope sonoro, motor ou visual de uma intenção significativa proveniente de outra[382].

382 NT: do original "The simple *de facto* presence of other human beings and of use-objects or cultural objects in the infantile milieu cannot explain the forms of primitive perception as a cause explains its effect. Consciousness is not comparable to a plastic material which would receive its privileged structure from the outside by the action of a sociological or physiological causality. If these structures were not in some way prefigured in the consciousness of the child, the use-objects or the 'other' would be expressed in it only by constructions of sensation, a progressive interpretation of which would slowly disengage the human meaning. If language did not encounter some predisposition for the act of speech in the child who hears speaking, it would remain for him a sonorous phenomenon among others for a long time; it would have no power over the mosaic of sensations possessed by infantile consciousness; one could not understand how it could play the guiding role which psychologists agree in granting to it in the constitution of the perceived world. In other words, it cannot be in virtue of the fact that it *exists* around the child that the human world can immediately acquire a privileged importance in infantile consciousness; it is in virtue of the fact that the consciousness of the child, who sees human objects used and begins to use them in his turn, is capable of discovering immediately in these acts and in these objects the intention of which they are the visible testimony. To use a human object is always more or less to embrace and assume for one's self the meaning of the work which produced it [...]. For a child, language which is understood or simply sketched, the appearance of a face or that of a use-object, must from the beginning be the sonorous, motor or visual envelope

Merleau-Ponty chama a atenção para o mistério do "aprendizado" questionando relatos reducionistas, tais como o comportamentalismo, que tendem a explicar o "aprendizado" como puramente causal, fisiológico e mecânico, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a importância de "predicados humanos", que há um aspecto humano no "aprendizado" que não é capturado por contas reducionistas. Isso o leva a perguntar: como ocorre o aprendizado? Uma maneira é argumentar por "representações" na mente, como categorias, símbolos e esquemas, que são empregados para dar sentido à realidade, posição adotada por psicólogos cognitivos como Piaget e Vygotsky (vide Capítulo 3). No entanto, a abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty o impede de seguir por esse caminho, pois seria necessário induzir ou deduzir uma teoria da mente baseada em premissas e suposições, e isso se afastaria dos princípios fenomenológicos. A única via disponível para Merleau-Ponty é confiar em sua teoria da incorporação e da percepção e explicar o fenômeno do "aprendizado", argumentando que é um "hábito" que o corpo adquire "por meio de condicionamento motor não reflexivo ou sedimentação somática" (SHUSTERMAN, 2006, p. 164)[383] [384]. Isso pode parecer muito com comportamentalismo; No entanto, este não é o caso. Rezende (1975, p. 465) comenta:

> Em contraste com o behaviorismo, que concebe o comportamento como 'causado' por um estímulo, Merleau-Ponty nos dirá que o comportamento 'que outros chamam de existência' não é um efeito, e que o mundo não é uma causa. O comportamento é um 'ser-no-mundo' e deve ser concebido de maneira diferente da explicação científica[385] [386] .

Ou seja, a posição de Merleau-Ponty é *existencialista*, não *comportamentalista*. Compare-se com Gurwitsch (1979, p. 67):

---

of a significative intention coming from another".

383 NT: do original "through unreflective motor conditioning or somatic sedimentation".

384 Merleau-Ponty foi lido como comportamentalista por alguns comentaristas, principalmente Dreyfus (2002, 2007), mas isso foi desafiado por outros, como Romdenh-Romluc (2007).

385 NT: do original "In contrast with behaviourism, which conceives of behavior as 'caused' by a stimulus, Merleau-Ponty will tell us that behavior 'that others have called existence' is not an effect, and that the world is not a cause. Behavior is a 'being-in-the-world' and must be conceived differently from scientific explanation".

386 O original francês diz: "Au contraire du behaviorisme concevant le comportement comme 'causé' par le stimulus, Merleau-Ponty nous dira que la comportement 'que d'autres ont appelé l'existence' n'est pas un effet, et que le monde non plus n'est pas une cause. Le comportement est un 'être-au-monde' et doit être conçu autrement que ne le fait l'explication scientifique" (REZENDE, 1975, p. 465).

> O que nos é imposto a fazer não é determinado por nós como alguém que está fora da situação simplesmente olhando para ela; o que ocorre e é imposto é bastante prescrito pela situação e sua própria estrutura; e fazemos mais e mais justiça a ele, quanto mais nos deixamos guiar por ele, ou seja, quanto menos reservados estamos mergulhando nisso e nos subordinando a isso. Nós nos encontramos em uma situação e estamos entrelaçados com ela, abrangidos por ela, de fato apenas "absorvidos" nela[387].

Vamos explicar isso em detalhes. Como vimos na seção anterior, as visões de Merleau-Ponty desafiam grande parte da filosofia tradicional, a qual entende o corpo como um objeto para a mente, argumentando que subjetividade e objetividade se encontram no corpo – essa é sua teoria da incorporação. Assim, no que diz respeito à "aprendizagem", Merleau-Ponty defende a visão de que nossos movimentos corporais básicos e percepções sensoriais, bem como nossa capacidade de pensamento e fala, estão conectados na espontaneidade e intencionalidade de nossos movimentos corporais (cf. SHUSTERMAN, 2006, p. 2003); isto é, movimentos corporais e percepções sensoriais, bem como cognição e fala se encontram no corpo. Isso significa que, para Merleau-Ponty, "aprender" não é puramente mecânico, fisiológico e causal, como argumentariam os materialistas, nem totalmente "representacional", como afirmam os mentalistas. Merleau-Ponty (1945, 2007, p. 180, 209-210 *apud* SHUSTERMAN, 2006, p. 163) diz:

> [O] pensamento, no sujeito falante, não é uma representação [...]. O orador não pensa antes de falar, nem mesmo enquanto fala; o seu discurso é o seu pensamento [...]. O que dissemos anteriormente sobre "a representação do movimento" deve ser repetido com relação à imagem verbal: não preciso visualizar o espaço externo e meu próprio corpo para mover um dentro do outro. Basta que eles existam para mim e que eles formem um certo campo de ação espalhado ao meu redor. Do mesmo modo, não preciso visualizar a palavra para conhecê-la e pronunciá-la. Basta que eu possua seu estilo articulatório e acústico como uma das modulações, um dos possíveis usos do meu corpo. Eu alcanço a palavra enquanto minhas mãos alcançam a parte do meu corpo que está sendo cutucada; a palavra tem uma

387 NT: do original "What is imposed on us to do is not determined by us as someone standing outside the situation simply looking on at it; what occurs and is imposed are rather prescribed by the situation and its own structure; and we do more and greater justice to it the more we let ourselves be guided by it, i.e. the less reserved we are in immersing ourselves in it and subordinating ourselves to it. We find ourselves in a situation and are interwoven with it, encompassed by it, indeed just 'absorbed' into it".

> certa localização no meu mundo linguístico e faz parte do meu equipamento[388].

Merleau-Ponty continua: "A aquisição de um hábito [incluindo os nossos hábitos de fala e pensamento] é de fato a apreensão de um significado, mas é a apreensão motora de um significado motor"; "é o corpo que 'entende' na aquisição do hábito", e isso significa que "não há necessidade de um pensamento explicitamente consciente para [...] se acostumar com um chapéu, um carro ou uma bengala" porque simplesmente "os incorporamos a maior parte do nosso próprio corpo [...] através de processos não reflexivos de sedimentação motora e nosso próprio senso corporal espontâneo do *self*" (MERLEAU-PONTY, 1945, 2007, p. 167-169, 143-144, 165-167 *apud* SHUSTERMAN, 2006, p. 164)[389]. Isso significa que, devido à incorporação, o mistério da "aprendizagem" tem duas camadas distintas, mas interconectadas: i) existe uma camada externa que abrange nossos movimentos corporais espontâneos e intencionais; e ii) isso depende de uma camada interna onde nossos "hábitos corporais" são solidificados através de experiências (cf. SHUSTERMAN, 2006, p. 164). Observamos que, embora Merleau-Ponty use a palavra *hábito*, ele está realmente se referindo àquilo que chamaríamos de "habilidade".

Um bom exemplo disso é quando se começa a aprender uma língua estrangeira. No começo, a pessoa tende a traduzir palavras e frases na própria mente e depois fala-as para o Outro; da mesma forma, quando alguém ouve o Outro, um falante nativo de uma língua estrangeira que está aprendendo, sempre experimenta um intervalo de tempo entre ouvir e entender. No entanto, quando alguém se "habitua" à língua estrangeira, para de traduzir palavras e frases quando está falando, e o intervalo de tempo entre ouvir e entender desapa-

388 NT: do original "[T]hought, in the speaking subject, is not a representation…. The orator does not think before speaking, not even while speaking; his speech is his thought…. What we have said earlier about 'the representation of movement' must be repeated concerning the verbal image: I do not need to visualize external space and my own body in order to move one within the other. It is enough that they exist for me and that they form a certain field of action spread around me. In the same way I do not need to visualize the word in order to know and pronounce it. It is enough that I possess its articulatory and acoustic style as one of the modulations, one of the possible uses of my body. I reach back for the word as my hands reaches towards the part of my body which is being pricked; the word has a certain location in my linguistic world, and is part of my equipment".

389 NT: do original "The acquisition of a habit [including our habits of speech and thought] is indeed the grasping of a significance, but it is the motor grasping of a motor significance"; "it is the body which 'understands' in the acquisition of habit"; "there is no need for explicitly conscious thought to […] get used to a hat, a car or a stick"; "incorporate them into the bulk of our own body […] through unreflective processes of motor sedimentation and our own spontaneous corporeal sense of self".

rece – ou seja, falar e ouvir tornam-se "respostas naturais" às circunstâncias em que a pessoa se encontra. Assim, o entendimento de Merleau-Ponty é que: i) as respostas corporais espontâneas e intencionais estão conectadas ii) à sedimentação de "hábitos" do corpo. Ou seja, a crescente proficiência de alguém em responder a situações que envolvem falar e ouvir em língua estrangeira (ou seja, respostas corporais espontâneas e intencionais) melhora na medida em que alguém se acostuma mais com a língua estrangeira (ou seja, a sedimentação de "hábitos" no corpo). A partir deste exemplo, podemos ver o desenvolvimento de iniciantes no domínio de uma "habilidade", neste caso, falar um idioma[390].

Outro exemplo, e talvez até melhor, vem do próprio Merleau-Ponty (1942, 1967, p. 168-169; parcialmente citado em REYNOLDS, 2015, p. 11), que se refere ao caso do esporte. Citamos:

> Para o jogador em ação, o campo de futebol não é um "objeto", ou seja, o termo ideal que pode dar origem a uma multiplicidade de pontos de vista em perspectiva e permanecer equivalente sob suas aparentes transformações. É permeado por linhas de força (as 'linhas de jarda'; aquelas que delimitam a área de penalidade) e articuladas em setores (por exemplo, as 'aberturas' entre os adversários) que exigem um certo modo de ação e que iniciam e guiam a ação como se o jogador não estivesse a par disso. O próprio campo não é dado a ele, mas presente como o termo imanente de suas intenções práticas; o jogador se une a ele e sente a direção da "meta", por exemplo, tão imediatamente quanto os planos verticais e horizontais de seu próprio corpo. Não seria suficiente dizer que a consciência habita esse meio. Nesse momento, a consciência nada mais é do que a dialética do meio e da ação. Cada manobra realizada pelo jogador modifica o caráter do campo e estabelece nele novas linhas de força nas quais a ação, por sua vez, se desenrola e é realizada, alterando novamente o campo fenomenal[391].

390 Dreyfus (2002) nos fornece uma compreensão em cinco estágios disso, com base na teoria de Merleau-Ponty. Ele sugere essas etapas como i) Iniciante, ii) Iniciante avançado, iii) Competência, iv) Proficiente, v) Experiência. Dreyfus (2002, p. 7) comenta: "Um iniciante calcula usando regras e fatos como um computador programado, mas com talento e muita experiência envolvida, o iniciante se torna um especialista que vê intuitivamente o que fazer sem recorrer a regras nem para casos lembrados. A tradição forneceu uma descrição precisa das representações mentais usadas por iniciantes e especialistas em situações desconhecidas, mas normalmente um especialista imediatamente faz o que normalmente funciona e, é claro, normalmente funciona".

391 NT: do original "For the player in action the football field is not an 'object', that is, the ideal term which can give rise to a multiplicity of perspectival views and remain equivalent under its apparent transformations. It is pervaded with lines of force (the 'yard lines'; those which demarcate the penalty area) and articulated in sectors (for example, the 'openings' between the adversaries) which call for a certain mode of action and which initiate and guide the action as if the player were unaware of it. The field itself is not given to him, but present as the immanent term

A maneira como o jogador se comporta durante a partida indica que não é necessário que ele tenha consciência de estar percebendo o campo de futebol, suas linhas e bordas. A maneira como o jogador age, seus movimentos espontâneos e intencionais, indica que há algo em jogo, que Merleau-Ponty chama de "hábitos" sedimentados do corpo. A posição de Merleau-Ponty procura refutar a visão de que é necessário que o jogador perceba, tome consciência da percepção, interprete as percepções dos sentidos e, em seguida, atue com intenções, que estão ligadas à escola filosófica de que o corpo é um objeto para a mente. Para Merleau-Ponty, e por causa de sua teoria da incorporação, quanto mais o jogador pratica o esporte, mais ele se solidifica como um "hábito" do corpo, mais habilidoso o jogador estará no esporte, reagindo a situações de uma maneira mais fácil e confortável (cf. REYNOLDS, 2015, p. 11).

Observamos que o entendimento de Merleau-Ponty do diálogo e suas visões de "aprendizagem" em duas camadas distintas, mas interconectadas, isto é, i) a camada externa que abrange nossos movimentos corporais espontâneos e intencionais, e ii) a camada interna onde nossos "hábitos corporais" são solidificados por meio de experiências) têm implicações significativas para a nossa compreensão do "jogo" e da "prática do esporte" (cf. ZIMMERMANN; MORGAN, 2011), caso isso aconteça no lazer ou na educação, como nas aulas de educação física.

Segundo Merleau-Ponty, no "jogo" e na "prática do esporte", há algum tipo de diálogo entre os participantes. Jogar, praticar esportes é possível apenas porque sempre existe alguém que apresenta uma questão (por exemplo, um movimento) que deve ser atendida com uma resposta (por exemplo, um contramovimento), o que significa que *um deve estar presente ao Outro e o Outro deve estar presente a um*. Dessa forma, para que alguém compreenda o gesto do Outro (por exemplo, um "determinado olhar ou aceno de cabeça" durante a partida) e vice-versa, é necessário que habite o mesmo universo de significados, o mesmo ambiente cultural. Isso implica que, dentro do universo do jogo, os jogadores devem estar familiarizados com a *linguagem falada* (por exemplo, as regras do jogo; as táticas pré-acordadas da equipe; ações permitidas no jogo) e a *linguagem falante* (por exemplo, responder a situações através de movimentos apropriados à medida que surgem durante a partida).

---

of his practical intentions; the player becomes one with it and feels the direction of the 'goal', for example just as immediately as the vertical and horizontal planes of his own body. It would not be sufficient to say that consciousness inhabits this milieu. At this moment consciousness is nothing other than the dialectic of milieu and action. Each maneuver undertaken by the player modifies the character of the field and establishes in it new lines of force in which the action in turn unfolds and is accomplished, again altering the phenomenal field".

É interessante notar que, de acordo com Gadamer, "jogo" é uma forma de instigação e "jogar" sempre implica em "jogar com o Outro" (GADAMER, 1989). Temos o desejo de participar do jogo ou partida, e isso envolve a comunicação com o Outro, sem necessariamente usar palavras; por exemplo, um gesto chega até nós esperando uma resposta que, por sua vez, exige outra. Portanto, pode-se dizer sobre o jogo aquilo que Merleau-Ponty diz sobre comunicação: "O gesto se apresenta para mim como uma questão, trazendo à minha atenção certos trechos perceptíveis do mundo e convidando a minha concordância neles. A comunicação é alcançada quando minha conduta identifica esse caminho com o seu próprio" (MERLEAU-PONTY, 1964, p. 185)[392].

Talvez ainda mais interessante seja o fato de que "jogar" e "praticar esportes" nos ajudem a entender que "aprender" abrange um elemento dialógico importante. "Jogar" ou "praticar esportes" ensina os movimentos e ações ao jogador, os quais se solidificam como "hábitos" do corpo, e estes são implementados por meio de movimentos corporais espontâneos e intencionais, abrindo possibilidades para o jogador, como melhorias e desenvolvimento de novas técnicas. Ademais, no "jogo" e na "prática de esportes" a pessoa percebe que não é um mestre absoluto, porque é preciso a presença do Outro, o gesto do Outro para efetivar a própria presença e movimentos[393]. Além disso, sempre existe a possibilidade de o Outro saber mais do que nós, portanto, é possível ser um novato em uma situação e um mestre em outra. Há uma reciprocidade de presença. Finalmente, nunca se sabe realmente o que virá do Outro, e essa incerteza é um elemento essencial em qualquer diálogo, como discutimos na seção anterior, seja em comunicação ou em jogo.

Conclusão

Observamos que Merleau-Ponty teve apenas uma influência limitada na educação. Dito isto, seus pontos de vista sobre a corporificação e o "aprendizado" oferecem ideias interessantes, fornecendo explicações fenomenológicas que não são inteiramente materialistas nem puramente mentalistas. Assim, a compreensão de Merleau-Ponty do diálogo como *o um estar presente para o*

392 NT: do original "The gesture presents itself to me as a question, bringing certain perceptible bits of the world to my notice, and inviting my concurrence in them. Communication is achieved when my conduct identifies this path with its own".

393 É verdade, é claro, que alguns esportes podem ser solitários, por exemplo, escalada, natação ou corrida. No entanto, a ideia de um jogo, e especialmente de uma partida ou competição, supõe mais de um participante.

Outro e o Outro estar presente para o um está intrinsecamente conectada às suas teorias de corporificação e percepção. As implicações dessa compreensão do diálogo e de seus fundamentos para a educação são melhor vistas através do argumento de Merleau-Ponty em defesa do "aprendizado" como a sedimentação de "hábitos" no corpo, que são usados espontânea e intencionalmente para responder às situações. Se considerarmos isso juntamente com outras teorias da aprendizagem, como a aprendizagem por associação (cf. PAVLOV, 1955), imitação (BANDURA, 1977), manipulação do ambiente através dos princípios do prazer e da dor (cf. SKINNER, 1948), e que levam em consideração aspectos sociais (cf. VYGOTSKY, 1978; vide também o Capítulo 3), sugerimos que a teoria de Merleau-Ponty é uma teoria valiosa, mas muitas vezes negligenciada, a qual poderia ter um impacto positivo no ensino e na aprendizagem. Isso se deve às suas implicações para o aprendizado de habilidades, por exemplo, esportes, música, atuação e aquisição de idiomas estrangeiros. Isso fornece um bom relato do desenvolvimento, de iniciante a mestre, e de como uma habilidade se torna sedimentada no corpo, através de exercício e repetição.

No entanto, a teoria de Merleau-Ponty nos fala pouco sobre questões que incidem diretamente no "aprendizado", como atenção, memória e, principalmente, motivação, apesar de seus fundamentos fenomenológicos. Vamos considerar este exemplo de Crossley: "[Minha] experiência de dirigir envolve mais do que um domínio prático e subordinação funcional do espaço interno do carro [...] Quando estaciono, ultrapasso ou paro em uma rotatória, por exemplo, 'sei sem pensar' quão grande é o carro e quão rápido ele será acelerado. Sinto seu tamanho e velocidade" (CROSSLEY, 2001, p. 123)[394]. Neste exemplo, é possível identificar facilmente problemas de atenção (por exemplo, focar na tarefa, dirigir), memória (por exemplo, lembrar-se de uma rota enquanto dirige) e motivação (por exemplo, decidir ir a algum lugar dirigindo porque seria mais rápido do que caminhar); no entanto, a teoria de Merleau-Ponty pouco faz para explicar esses problemas, quando comparada com algumas teorias cognitivas psicológicas, como Broadbent (1958), Treisman (1964) e Deutsch e Deutsch (1963). Pelo menos nesse ponto, seria justo dizer que as visões de Merleau-Ponty são descritivas e não explicativas, revelando algumas formas básicas de experiência, mas pouco fazendo hipóteses sobre suas estruturas e funções.

394 NT: do original "'[M]y experience of driving involves more than a practical mastery over and functional subordination of the internal space of the car [...] When I park, overtake or pull unto a roundabout, for example, I 'know without thinking' how big the car is and how fast it will accelerate. I feel its size and speed".

CAPÍTULO VII

Simone Weil (1909-1943) – o Diálogo como instrumento de poder

> A força é tão impiedosa para o homem que a possui, ou pensa que a possui, quanto o é para suas vítimas; a estas a força esmaga; àquele, intoxica. A verdade é que ninguém realmente possui a força[395] (Simone Weil, *War and the Iliad***)**.

Introdução

Como sugerido em nossa epígrafe, Simone Weil (1909-1943) concentrava-se no poder, desenvolvendo uma teoria de diálogo para explicar o objeto – e este será o ponto central deste capítulo. Weil é uma importante filósofa francesa da primeira metade do século XX, embora um tanto controversa, tendo contribuído para a filosofia social e para a filosofia da religião, especialmente por meio de seu trabalho sobre "atenção". Weil fomenta opiniões fortes, tanto a favor quanto contra ela mesma, e foi descrita como uma 'vítima de desilusão espiritual, uma profeta social, uma Antígona ou Judite modernas, bem como uma nova espécie de santa' (TOMLIN, 1954, p. 45)[396]. Com efeito, as múltiplas antinomias de Weil são elencadas por David McLellan logo na página de abertura da biografia sobre a francesa. O autor comenta que:

> [c]ertamente, há pouquíssimas vidas que envolvam tanto paradoxo quanto a dela [Weil]; nascida em uma família burguesa e

395 NT: do original "[f]orce is as pitiless to the man who possesses it, or thinks he does, as it is to its victims; the second it crushes, the first it intoxicates. The truth is, nobody really possesses it".

396 NT: do original "victim of spiritual delusion, a social prophet, a modern Antigone or Judith, and a new kind of saint".

> com conforto, ela se tornou uma apoiadora fanática do proletariado; pacifista, lutou na Guerra Civil Espanhola; judia, mas atraída pelo cristianismo, recusou-se a filiar-se à Igreja por conta da adesão desta ao Velho Testamento; escreveu muito – e belamente – sobre o amor, mas rechaçava o contato com seus colegas; sua visão sobre a vida e sobre a política era sombria, até pessimista, mas, ainda assim, Weil mostrava-se sempre disposta a propagar esquemas utópicos para reformar a sociedade; e, por fim, ela abdicava dos próprios dons, excepcionais, recusando a existência em si e a morte por esta causada, ao menos parcialmente, pela própria fome (MCLELLAN, 1990, p. 1)[397].

Weil teve uma vida curta, porém agitada, durante a qual desenvolveu uma coleção de escritos que permanecem de interesse significativo.

A vida e a carreira de Simone Weil

Simone Weil nasceu em uma família judia, mas não religiosa, em 3 de fevereiro de 1909, em Paris. De fato, foi somente em 1919 que Weil deu-se conta de que era judia, porque seus pais "decidiram que seus filhos não deveriam saber a diferença entre judeus e gentios até atingirem uma idade bastante madura" (PLESSIX GRAY, 2001, p. 10)[398] [399]. O pai de Weil, Dr. Bernard Weil, era um médico bem-sucedido, com clínica própria, e a mãe, Mme. Selma (Salomea) Weil, era uma mulher dinâmica e inteligente, que também pode ser encarada como possessiva em relação aos filhos. A dedicação deles aos filhos, André, que se tornaria um matemático de destaque, e Simone, ficou bem conhecida. André e Simone eram, ambos, crianças prodígios, dominando o grego arcaico, o sâns-

397 NT: do original "[c]ertainly there are few lives which involve as much paradox as hers: born into a comfortable bourgeois family, she became a fanatical supporter of the proletariat; a pacifist, she fought in the Spanish Civil War; a Jew, attracted to Christianity, she refused to join the Church because of its adherence to the Old Testament; she wrote a lot – and beautifully – about love, but abhorred all physical contact with her fellows; her outlook on life and politics was sombre, even pessimistic, yet she was ever ready to propagate utopian schemes for the reformation of society; finally, she abjured her splendid gifts by refusing existence itself and her death was caused, at least partially, by self-starvation".

398 NT: do original "decided that their children should not be told the difference between Jews and Gentiles until they had reached a fairly mature age".

399 Weil nasceu apenas três anos após o Caso Dreyfus, no qual o oficial Alfred Dreyfus foi falsamente acusado de revelar segredos militares aos alemães. Essa má e equivocada condução da justiça foi influenciada pela opinião pública, e foi gritantemente antissemita. Os pais de Weil pertenceram a uma geração que enfrentou o antissemitismo, tanto na França quanto no estrangeiro, e ambicionavam assimilar-se à cultura local e ser ferrenhos patriotas franceses. Pode ser por isso que os pais de Weil decidiram não contar sobre a herança judaica aos filhos até que estes fossem mais velhos.

crito e diversas línguas modernas tão logo atingiram a adolescência (PLESSIX GRAY, 2001, p. 3-5).

Em outubro de 1925, Weil iniciou seus estudos no Lycée Henri IV (Liceu Henrique IV), um dos colégios mais prestigiados de Paris, a fim de realizar o *cagne* (*khâgne*), aulas preparatórias para as *grand écoles*, a elite dos estabelecimentos franceses de ensino superior, que estão fora do sistema universitário na França. Weil pretendia, como seu irmão, estudar na renomada *École Normale Supérieure*, uma instituição de elite, que teve, entre os alunos, Maurice Merleau-Ponty (vide Capítulo 6), Jean-Paul Sartre, Louis Althusser, Michel Foucault e Jacques Derrida. Contudo, ao ingressar na *École Normale Supérieure*, "o maior desejo de Simone era o de escutar as palestras de Alain"; Alain era o nome artístico de Émile-Auguste Chartier, filósofo que "exercia significativa influência sobre uma geração inteira de jovens filósofos" (BINGEMER, 2005, p. 4; cf. também PLESSIX GRAY, 2001, p. 22-25)[400]. Em 1935, quando Weil enviou a Alain uma cópia de seu trabalho mais famoso, *Opressão e Liberdade*; ou, no original em francês, *Oppession et Liberté* (1955) (em inglês, *Oppression and Liberty* 1958), o filósofo respondeu:

> Seu exemplo inspirará coragem em gerações iludidas pela ontologia e pela ideologia. Tenho certeza de que trabalhos desse tipo [...] sérios e rigorosos [...]. São os únicos que abrirão o futuro e a verdadeira Revolução... [A] única coisa que poderia impedir que você concretize sua missão é a indignação. Lembre-se sempre do que eu sempre disse: o que quer que seja misantropo é falso [...]. Fraternalmente, Alain (FIORI, 1989, p. 38 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 34)[401].

Simone de Beauvoir (1959, p. 239) recorda, em *Memoirs of a Dutiful Daughter,* de um encontro com Weil à época do *Lycée* ("Liceu"):

> Ao se preparar para o ingresso na *Normale* [...] ela estava fazendo as mesmas provas que eu na Sorbonne. Ela me intrigou por conta da sua reputação de pessoa muito inteligente e sua aparência bizarra; ela caminhava pelo pátio da Sorbonne frequentado pelos pupilos antigos de Alain; ela carregava, num dos bol-

400 NT: do original "greatest desire was to listen to Alain's lectures [...] had a considerable influence on an entire generation of young philosophers".

401 NT: do original "Your example will inspire courage in generations deluded by ontology and ideology … I am sure that works of this sort […] serious and rigorous […] are the only ones that will open the future and true Revolution […]. [T]he sole thing that could prevent you from fulfilling your mission is indignation. Keep in mind what I have always said: whatever is misanthropic is false […]. Fraternally, Alain".

> sos de seu sobretudo cinza escuro, uma cópia de *Libres propos* e, no outro, uma cópia de *L´humanité*. Havia eclodido uma onda de fome na China, e me disseram que, quando ela soube, ela caiu em prantos: aquelas lágrimas me impuseram mais respeito do que seus dons como filósofa [...]. Consegui me aproximar dela um dia. Não sei como nossa conversa começou. Ela declarou, com assertividade, que só uma coisa importava no mundo: a revolução que viria a alimentar todas as pessoas com fome no mundo. Eu retorqui, de modo não menos peremptório, que o problema não era fazer os homens felizes, mas encontrar uma razão para a existência humana. Ela me olhou de cima a baixo: "é fácil ver que você nunca passou fome", disparou. Nossa relação não foi adiante. Notei que ela me classificava como uma burguesinha piedosa, e aquilo me aborreceu [...] (cf. também BINGEMER, 2015, p. 6; PLESSIX GRAY, 2001, p. 35)[402].

Weil tinha má fama, por ter essas explosões e por ser uma pessoa contundente, não apenas durante o período de liceu, mas ao longo de toda a vida. Camile Marcoux, uma amiga íntima, disse: "[a]pesar de eu amá-la, sempre senti que uma amizade serena com ela era impossível" (PÉTREMENT, 1976, p. 34)[403]; outra amiga, Clémence Ramnoux, conta que "ela sempre tinha de estar envolvendo você em manifestações, insistindo para conseguir assinaturas, mandando você ir distribuir panfletos. Eu me afastei" (FIORI, 1989, p. 40)[404] (cf. PLESSIX GRAY, 2001, p. 26).

Em 1928, Weil ingressou na *École Normale Supérieure*, sendo a única mulher de sua turma. No ano anterior, somente três mulheres, incluindo Simone Pétrement, que posteriormente viria a se tornar amiga íntima de Weil, foram admitidas na *Normale*. Tradicionalmente, os *normaliens* desdenhavam da

402 NT: do original "While preparing to enter the Normale […] she was taking the same examinations as myself at the Sorbonne. She intrigued me because of her great reputation for intelligence and her bizarre get-up; she would stroll round the courtyard of the Sorbonne attended by a group of Alain's old pupils; she carried in the one pocked of her dark grey overall a copy of Libres Propos and in the other a copy of L'Humanité. A great famine had broken out in China, and I was told that when she heard the news she had wept: these tears compelled my respect much more than her gifts as a philosopher […]. I managed to get near her one day. I don't know how the conversation got started. She declared in no uncertain tones that only one thing mattered in the world; the revolution which would feed all the starving people of the earth. I retorted, no less peremptorily, that the problem was not make men happy, but to find a reason for their existence. She looked me up and down: 'It's easy to see you've never been hungry', she snapped. Our relationship did not go any further. I realized that she had classified me as a high-minded little bourgeois, and this annoyed me […]".

403 NT: do original "[e]ven though I loved her, I always sensed that a serene friendship with her was impossible".

404 NT: do original "[s]he always had to be involving you in demonstrations, urging you to get signatures, sending you out with leaflets. I withdrew".

Sorbonne, onde poderiam assistir a aulas, optando por estudar de modo independente; além disso, podiam escrever uma série de teses e passar nos exames escritos e orais, para receber a *agrégation*, o diploma para ensinar nos liceus e nas universidades (PLESSIX GRAY, 2001, p. 36). O tema da dissertação final de Weil na *Normale* foi "Ciência e percepção em Descartes", uma reflexão sobre as ciências modernas (que Weil acreditava terem sido fundadas pelo pensamento de Descartes), bem como se aquelas ciências "contribuem para a igualdade e para a liberdade entre os seres humanos ou se, pelo contrário [...], necessariamente resultam em uma nova escravidão" (BINGEMER, 2015, p. 10)[405]; seus exames escritos foram sobre "Causalidade em Hume" e "O julgamento moral deve lidar com o ato, com a intenção ou com o caráter?". Seu exame oral foi sobre "O belo na natureza e na arte". Weil recebeu sua *agrégation* em 1931, sendo uma das 11 pessoas, entre as 107 da classe, a obter aprovação naquele ano. Esteve em sétimo lugar no ranqueamento de sua graduação, o que lhe foi decepcionante (PLESSIX GRAY, 2001, p. 46; cf. TOMLIN, 1954, p. 18). Em seguida, foi lecionar filosofia em um liceu em Le Puy, depois em Auxerre e, até 1934, em Roanne.

Em 1932, Weil visitou a Alemanha, uma experiência que a encheu de horror, já que ela testemunhou, em primeira mão, as brutalidades dos nazistas e a ameaça de Hitler. Publicou uma série de artigos sobre suas observações sobre *La Révolution Prolétarienne* ("Revolução Proletária")[406], na Alemanha. Weil veio a crer que a revolução proletária, prevista pelos marxistas, não era possível, por dois motivos: i) a classe de colarinho branco, de trabalhadores de escritório – que sempre desconfiou da classe de colarinho azul, de trabalhadores semiqualificados ou não qualificados – havia crescido durante a década de 1920 e a expansão capitalista; e ii) a alta taxa de emprego da década de 1930 tornou impossível a radicalização do proletariado, uma vez que os trabalhadores de colarinho azul tinham de ser dóceis e aceitar a intimidação dos gestores. O pessimismo de Weil confirmou-se quando, em 1933, Hitler foi eleito como chanceler da Alemanha, levando a um êxodo de judeus, sindicalistas e esquerdistas para a França e outros países. Weil dedicou-se com afinco a encontrar abrigo para esses e outros refugiados, incluindo alguns deles no apartamento de seus pais[407].

405 NT: do original "contribute to equality and liberty among human beings or if, on the contrary [...] necessarily impl[y] a new slavery".

406 A Revolução Proletária (*La Révolution Prolétarienne*) foi fundada em Paris, em 1925, por Pierre Monatte, sindicalista, líder revolucionário e anarquista.

407 Um visitante político do apartamento foi Leon Trotsky, à época exilado da União Soviética, com quem Weil teve uma discussão feroz sobre as possibilidades do socialismo revolucionário (PÉTREMENT, 1976, p. 189-191).

Entre 1934 e 1935, Weil trabalhou em diversas fábricas, incluindo Renault, na intenção de, em estando com os trabalhadores, entender suas condições reais, tomando notas diárias de suas experiências (PLESSIX GRAY, 2001, p. 82-101; REES, 1966). Weil observou que

> um trabalhador que experimenta, incessantemente, a lei do trabalho pode saber muito mais sobre ele mesmo e sobre o mundo do que o matemático que estuda geometria, sem saber que ela também é física, e o físico que não atribui o valor integral devidas às hipóteses geométricas. O trabalhador pode sair da caverna, os membros da Academia de Ciências só podem movimentar-se entre as sombras (*apud* MCLELLAN, 1990, p. 22)[408].

Ela achou o trabalho física e emocionalmente exaustivo, e seus problemas com a anorexia, que haviam começado na infância, pioraram, levando-a a cair doente com frequência. Em seu diário pessoal, ela afirma:

> Force a si mesma. Force a si mesma mais uma vez. Saia vencedora, a cada momento de repulsa, de nojo paralisante. Mais rápido. Você precisa dobrar o ritmo. Quantas peças eu fiz em uma hora? 600. Mais rápido. Quantas, depois da última hora? 650. O alarme. Encerre o expediente, vista-se, deixe a fábrica, o corpo vazio de toda a energia vital, a mente vazia de pensamentos, o coração mergulhado numa raiva estúpida e, para além de tudo isso, o sentimento de impotência e de submissão. A única esperança para amanhã é que eles me permitam passar mais um dia desses (WEIL, 1951a, p. 162 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 87)[409].

Em *La Condition Ouvriére* ("A condição operária"), Weil reflete sua estada como operária de fábrica, abarcando política, trabalho e indústria. Foi um trabalho muito admirado por Hannah Arendt (vide Capítulo 4), que comentou:

> É o único livro da alta literatura sobre a questão laboral que lida com o problema sem preconceito, nem sentimentalismo.

408 NT: do original "a workman who ceaselessly experiences the law of work can know much more about himself and the world than the mathematician who studies geometry without knowing that it is also physics and the physicist who does not accord their full value to geometrical hypotheses. The worker can get out of the cave, the members of the Academy of Sciences can only move among the shadows".

409 NT: do original "Force yourself. Force yourself yet once more. Vanquish at every moment that revulsion, that paralysing disgust. Faster. You have to double the pace. How many pieces have I made, in an hour? 600. Faster. How many, after that last hour? 650. The bell. Clock out, get dressed, leave the factory, body emptied of all vital energy, mind empty of thought, heart plunged in a dumb rage, and beyond that a sense of impotence and of submission. For the only hope for tomorrow is that they will allow me to spend yet another such day".

> Ela [Weil] escolheu como mote de seu diário, em que relata as experiências cotidianas dentro de uma fábrica, uma citação de Homero [...] 'muito contra a sua própria vontade, uma vez que a necessidade se impõe poderosamente sobre você' (ARENDT, 1958, p. 131)[410].

Weil concluiu "que a esperança de uma eventual libertação do trabalho e da necessidade é o único elemento utópico do marxismo e, ao mesmo tempo, o motor real de todos os movimentos revolucionários inspirados em Marx. É o 'ópio do povo' que Marx acreditava ser a religião" (cf. também WHITE, 1981, p. 171)[411]. As visões de Weil estão em contraste direto com as de Paulo Freire, o qual afirma, em *Pedagogia da esperança*, que

> [a] ideia de que a esperança sozinha transforma o mundo e o agir movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. [...] A desesperança e o desespero são tanto a consequência como a causa da inação ou do imobilismo (FREIRE, 2006, p. 23).

Talvez, o imobilismo de Weil viesse de sua proximidade a questões sérias, trazendo-a muito perto da tarefa quase e aparentemente insuportável de construir uma sociedade mais justa e menos opressiva. Bloch (1996, p. 80), uma inspiração para as visões freirianas de esperança, comenta, em *The Principle of Hope*, que

> A experiência crua nos transpõe do sonho à deriva para outro estado: o de proximidade imediata. O momento recém-vivido se desvanece como tal, porque tem uma mornidão muito escura e sua proximidade torna as coisas amorfas. O Aqui e o Agora carecem da distância que sem dúvida nos aliena, mas também torna as coisas distinguíveis e investigáveis[412].

410 NT: do original "the only book in the huge literature on the labor question which deals with the problem without prejudice or sentimentality. She chose as the motto for the diary in which she relates her day-to-day experiences in a factory a line from Homer […] 'much against you own will, since necessity lies more mightily upon you'".

411 NT: do original "that the hope for an eventual liberation from labor and necessity is both the only utopian element of Marxism and, at the same time, the actual motor of all Marx-inspired revolutionary movements. It is the 'opium of the people' which Marx had believed religion to be".

412 NT: do original "[r]aw experience transposes us from the drifting dream into another state: into that of immediate nearness. The moment just lived dims as such, it has too dark a warmth, and its nearness makes things formless. The Here and Now lacks the distance which does indeed

Weil também foi profundamente influenciada por Rosa Luxemburgo e sua crítica do Marxismo e, sobretudo, do Leninismo, mas, diferentemente de Luxemburgo, que previa o retorno a uma forma de economia mais próxima da natureza, ao artesanato, à caça e à coleta, Weil argumentava que o conhecimento e a conscientização eram a resposta para a libertação das massas (NYE, 1994, p. 62-69); ou seja, as massas precisavam superar a alienação causada pela compartimentalização de tarefas nas economias tanto capitalistas quanto comunistas, bem como saber o que estavam fazendo e por que o estavam fazendo. A empatia de Weil pelas classes trabalhadoras é bastante evidente, especialmente porque ela escolheu viver com elas, compartilhando, ao máximo que conseguiu, do destino no chão de fábrica[413]. Bingemer (2015, p. 11) percebe isso, ao afirmar que

> [...]o trabalho, para Weil, nos ensina a usar o mundo como um obstáculo exterior, a fim de resistirmos ao mundo como um inimigo interno [...] Ela posiciona os trabalhadores na linha de frente, como protagonistas nesse processo de redenção e de libertação. Ela [Weil] diz: "Os trabalhadores sabem de tudo, mas, fora do trabalho, eles não sabem que detêm toda a sabedoria existente" (NEVIN, 1991, p. 56)[414] [415].

Em 1936, Weil foi voluntária na Guerra Civil Espanhola por um breve

---

alienate us, but makes things distinct and surveyable".

413 Não há dúvidas sobre a sinceridade, nem sobre a necessidade psicológica, de Simone Weil em identificar-se com os oprimidos, mas a capacidade de optar – ou não – pelas experiências em que embarcou, incluindo seus trabalhos fabris e agrícolas, sempre lhe estiveram disponíveis, e este foi o caminho que ela seguiu. O relato de George Orwell sobre os operários de cozinha e mendigos em *Down and Out in Paris and London* (2001) é uma base de comparação. Não é uma opção àqueles que devem viver daquele modo. Veja a nota 22 para um exemplo adicional (cf. ORWELL, 2001).

414 NT: do original "'[w]ork, for Weil, teaches us to use the world as an exterior obstacle in order to resist the world as an enemy within … she places workers in the forefront as protagonists in this process of redemption and liberation. She [Weil] says: 'Workers know everything, but outside of working, they do not know that they possess all the wisdom there is' (NEVIN, 1991, p. 56)".

415 É importante notar que Weil era uma feminista; e, em seus trabalhos deste período, ela nota que "na força de trabalho, as mulheres sofrem uma opressão dupla; são oprimidas como trabalhadoras e são oprimidas como mulheres"; "uma mulher não consegue pensar a respeito do que ela está fazendo, entender esse propósito, compreender como coordenar com a atividade de outras pessoas, ela é carregada em correntes sobre as quais não tem controle. Se, por outro lado, ela for capaz de trabalhar pensativamente [...] ela tem o senso sobre si mesma [...] que lhe permite progredir no mundo com outras pessoas (NYE, 1994, p. 73). NT: do original "in the work force women suffer a double oppression; they are oppressed as workers, and they are oppressed as women"; "a woman is not able to think about what she is doing, understand its purpose, grasp how to coordinate with others' activity, she is carried along in currents over which she has no control. If, on the other hand she is able to work thoughtfully [...] she has the sense of self [...] that allows her to make progress in the world with others".

período, do lado republicano, mas retornou à França depois de um acidente[416].

Em agosto de 1935 e na primavera de 1937, Weil visitou Portugal e a Itália, duas viagens que marcaram sua virada em direção ao cristianismo, algo que continuaria pelo resto de sua vida e permaneceria como um tema constante em seus escritos. Em *Waiting for God*, Weil (1951b, p. 67) diz:

> Estando [...] numa condição física deplorável, adentrei a vilinha portuguesa [...] também muito deplorável, no mesmíssimo dia das festividades do santo patrono [...] Eu estava sozinha [...] As esposas dos pescadores estavam ordenando, em desfile, todos os navios em procissão, carregando velas e entoando cantos... Hinos antigos, de uma tristeza comovente [...] Ali, de repente, surgiu em mim a convicção de que o cristianismo é, de modo proeminente, a religião dos escravos, dos escravos que não conseguem evitar pertencer a ela, incluindo eu, entre outros (*apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 102)[417] [418].

Em 1941, os nazistas ocuparam Paris, e Weil e seus pais abandonaram a capital logo que esta foi declarada como uma cidade aberta. Tomaram o último trem que saía de Paris rumo ao Sul e, depois de algumas atribulações, chegaram a Marselha. As leis antissemitas que se seguiram à República de Vichy, em 1940, significaram a Weil o confronto com sua herança judaica. Esta permaneceu como algo problemático a ela[419], talvez ainda mais depois de seu encontro

---

416 Em 1936, durante sua estada na Espanha, Weil foi membro de uma unidade militar anarquista por um breve momento, mas queimou o próprio pé ao cozinhar com óleo fervente, e voltou à França com a ajuda dos pais.

417 NT: do original "[b]eing […] in a wretched state physically, I entered the little Portuguese village […] which was very wretched too, on the very day of the festival of its patron saint. I was alone […]. The fishermen's wives were making a tour of all the ships in a procession, carrying candles and singling […] very ancient hymns of a heart-rending sadness […]. There the conviction suddenly came to me that Christianity is pre-eminently the religion of slaves, that slaves cannot help belonging to it, I among others".

418 Weil, deve-se dizer, com frequência interpretava as coisas de modo emocional e subjetivo, além de com extrema sensibilidade. Isso foi observado por Simone de Beauvoir, como observamos. Há outra interpretação, de que as esposas dos pescadores estavam apenas e devotamente clamando pelo Todo Poderoso pela proteção de seus companheiros, que não eram escravos, mas trabalhadores livres, autônomos, com uma ocupação perigosa. Cf. *Iceland Fisherman*, famoso romance de Pierre Loti sobre a comunidade de pescadores na Bretanha, publicado pela primeira vez em 1886 (LOTI, 1969).

419 No primeiro ano da Segunda Guerra Mundial, Simone Weil escreveu o ensaio "A Grande Besta: reflexões sobre as origens do hitlerismo", no qual ela explicitamente expressou seu desgosto pela cultura e pela civilização da Roma Antiga em favor da Grécia Antiga. A autora também critica a tradição judaica, que ela constantemente igualava à da Roma Antiga, dizendo que: "[e]ra uma [...] pena que a tradição judaica no Cristianismo legou textos que com frequência expressam uma crueldade, um desejo de dominação, um desprezo desumano pelos conquistados [...] e um respeito pela força, que são extraordinariamente agradáveis ao espírito romano" (WEIL, 1999, p.

com o cristianismo. Por exemplo, em uma carta a Xavier Allat, o Comissário de Vichy para Assuntos Estrangeiros, Weil enfatizou que não se considerava como judia, declarando:

> Eu [...] nunca entrei em uma sinagoga, fui educada sem nenhuma convicção religiosa por pais de pensamento livre, não tenho nenhuma atração pela religião judaica, nenhum apego à tradição judaica, e fui, desde a tenra infância, exclusivamente inspirada pelas tradições helenística, cristã e francesa (WEIL, 1999, p. 973-974 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 171)[420].

Contudo, logo em seguida, na mesma carta, em uma combinação entre lógica, inocência e ironia, ela também diz:

> Eu encaro o estatuto dos judeus como sendo geralmente injusto e absurdo. Como se pode acreditar que um graduado em matemática em nível universitário poderia prejudicar crianças que estudam geometria, pelo simples fato de que três de seus avós frequentaram uma sinagoga? Mas, neste caso em particular, eu gostaria de expressar minha gratidão sincera ao governo, por me excluir da categoria social dos intelectuais e por me dar a terra e, com esta, toda a natureza (WEIL, 1999, p. 973-974 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 171)[421].

No mesmo ano, estando em Marselha, Weil tornou-se amiga de Hélène e de Pierre Honnorrat. A senhora Honnorrat era católica devota, e apresentou Weil ao Padre Perrin, com quem Weil iniciou uma amizade profunda, e que lhe proporcionou aconselhamento e orientação espirituais, especialmente sobre os

---

367-385 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 142; cf. também WEIL, 1962; ABOSH, 1994, p. 101). Ainda em relação a fatos do período, também é importante notar que "Weil ignorou a perseguição e o extermínio dos judeus até o fim de sua vida" (ABOSCH, 1994, p. 14); ela pode ser criticada porque "embora [...] [ela] pudesse não saber dos detalhes sobre Oraninenburg e Dachau, o que, diferentemente de outras informações não tão facilmente disponíveis, ela nunca tentou investigar, por si mesma, a ambivalência sobre a perseguição aos judeus permanece estarrecedora para qualquer ser humano que coloque a miséria absoluta no centro de seu pensamento. A miséria do século não é a fábrica, mas a câmara de gás" (MOULAKIS, 1981, p. 161 *apud* ABOSH, 1994, p. 14).

420 NT: do original "I … have never entered a synagogue, was brought up without any religious conviction whatever by free-thinking parents, have no attraction to the Jewish religion, no attachment to the Jewish tradition, and have been exclusively inspired since early childhood by the Hellenic, Christian, and French traditions".

421 NT: do original "I look on the statute of Jews as generally unjust and absurd. How can one believe that a university graduate in mathematics could harm children who study geometry by the mere fact that three of his grandparents attended synagogue? But in this particular case I would like to express my sincere gratitude to the government for removing me from the social category of intellectuals and giving me the land, and, with it, all of nature".

relacionamentos que ela tinha com o judaísmo e com a Igreja Católica[422]. Em maio de 1942, Weil e sua família partiram para os EUA, via África do Norte; e, logo antes de sua partida, ela enviou ao Padre Perrin sua autobiografia espiritual: um trabalho chamado *The Love of God and Affliction* e outro, *Forms of the Implicit Love of God* (TOMLIN, 1954, p. 32-33; cf. também PERRIN; THIBON, 2003).

Weil não se adaptou à vida em Nova Iorque; e, logo depois de sua chegada, começou a planejar partir para Londres e trabalhar com o governo francês, da França Livre, ali instalado, liderado por Charles de Gaulle. O projeto era difícil, pois exigia autorizações do governo norte-americano e britânico, além da do governo da França Livre em exílio. Em uma carta emocionada a Maurice Shumann, amigo da época de liceu que se encontrava com o governo francês em Londres, Weil implorou por apoio, dizendo:

> [o] sofrimento no mundo inteiro me deixa obcecada e aturdida, ao ponto de me aniquilar, e a única maneira pela qual eu posso [...] me libertar dessa obsessão é assumir, eu mesma, uma parcela grande de perigo e de dificuldade [...] Suplico que você obtenha para mim [...] a medida de dificuldade e de perigo que, por si, pode me salvar de ser destruída por uma tristeza estéril (WEIL, 1965, p. 157 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 184; cf. TOMLIN, 1954, p. 33-34)[423] [424].

Em novembro de 1942, Weill chegou a Londres e começou a trabalhar nos quartéis da França Livre. Ela queria ser enviada para a França de paraquedas, e se comprometer com a resistência, mas seu pedido foi negado[425]; em vez dis-

422 Padre Perrin, da ordem dominicana, era comprometido com a justiça social, trabalhando com refugiados e com comunidades carentes na zona pobre, no Leste de Marselha. Detinha conhecimentos do Judaísmo e a este não era hostil. Em discussões com Weil, disse que se defrontou com "a hostilidade implacável de Simone... [um] antagonismo beligerante. 'Israel era a cidadela exata de todas as oposições dela, o cerne de todas as resistências dela [à Igreja]'" (PLESSIX GRAY, 2001, p. 164-165).

423 NT: do original "[t]he suffering all over the world obsesses me and overwhelms me to the point of annihilating me, and the only way I can […] release myself from this obsession is to take on a large share of danger and hardship myself […] I beseech you to obtain for me […] the measure of hardship and danger that alone can save me from being wasted by sterile grief".

424 Uma passagem da peça *Agamemnon* (v. 177), de Ésquilo, comparece com muita frequência nos diários de Weil; esta passagem é citada em grego, *tô pathei mathos*, que Weil traduziu para o francês como "por meio do sofrimento, o conhecimento" (*par la soufrrance, la conaissance),* em inglês, *through suffering, knowledge*. É algo que ela sempre tentou emular ao longo de toda a vida. Não é surpreendente, assim, descobrir que Weil era atraída pelo cristianismo e pela figura do Cristo crucificado, um homem agonizante e perfeito, que, por conta da perfeição, é Deus (cf. VILLELA-PETIT, 2014, p. 213).

425 Diz-se que isso ocorreu por conta da aparência judia de Weil (cf. NYE, 1994, p. 21). É uma versão

so, deram-lhe um posto, muito mais apropriado, como pesquisadora, lendo e analisando os materiais vindos da França ocupada, além de preparar o rascunho de um manifesto sociopolítico para o país do pós-guerra (cf. WEIL, 2014). Nesse manifesto em andamento, publicado posteriormente como parte de *The Need for Roots* (1952)[426], Weil argumentou que uma forma monárquica de governo não era necessariamente opressora, propôs a abolição dos partidos políticos, forneceu uma aprovação qualificada da censura e defendeu a assimilação completa das minorias, tais como os judeus[427]. Foi um documento visionário, que enfrentou desaprovação severa e foi até compreendido como reacionário. Em Londres, sua saúde começou a deteriorar, já que ela comia cada vez menos (NYE, 1994, p. 121)[428]. Weil era obcecada por fazer regimes, enfermidade desenvolvida desde tenra idade, agravada pela necessidade de identificar-se com a dieta disponível na Europa ocupada. Nas próprias palavras de Weil:

> Meus esforços aqui logo serão interrompidos por um limite triplo. Primeiro, um limite à minha moral, por conta da agonia de sentir que não estou no lugar certo, vai acabar por, apesar de tudo que eu posso fazer, impondo-se ao meu pensamento. Depois, um limite à minha capacidade intelectual; é claro que, no momento de decair ao que é concreto, o meu pensamento será interrompido pela falta de um objeto. Terceiro, o limite físico, já que o cansaço está só aumentando (*apud* PERRIN; THIBON, 2003, p. 24)[429].

---

obviamente idealizada. O motivo para isso era, certamente, por conta da incapacidade óbvia de Weil para o dever, que exigia que os agentes fossem calmos e recolhidos em circunstâncias extremas e que não colocassem os companheiros de armas em risco – alguém como Violette Szabo, da Executiva de Operações especiais (SOE, no original em inglês), por exemplo, que foi executada no campo de concentração de Ravensbrück, em 1945, aos 23 anos de idade. Postumamente, ela recebeu a *George Cross*.

426 O livro foi publicado na França como *L´enracinement*, em Paris, pela Gallimard, em 1949. É parcialmente baseado no relatório da Resistência da França Livre e discute as exigências para um sentimento de pertencimento cultural e espiritual, pelo sentimento de enraizamento em uma comunidade.

427 Weil diz: "A existência de tal minoria (oficial judia) não representa coisa boa; portanto, o objetivo deve ser o de causar seu desaparecimento... o reconhecimento oficial da existência dessa minoria seria muito lamentável". As palavras escolhidas por Weil são lamentáveis, mas sua intenção era de que a separação e a classificação de um grupo levam ao conflito e a atrocidades potenciais (PÉTREMENT, 1976, p. 510 *apud* PLESSIX GRAY, 2001, p. 197). As perspectivas de Weil aqui são similares e paralelas às de Sartre em *Réflexions sur la question Juive* (1946, 1985), em que ela argumenta que é o olhar do Outro que torna o judeu um judeu; ou seja, é o desejo da separação dos judeus pelo Outro que cria a categoria "judeu" e as bases do antissemitismo.

428 Certamente, não era o que o General de Gaulle e sua equipe tinham em mente. É duvidoso que ele até tenha lido isso alguma vez.

429 NT: do original "My efforts here will soon be stopped by a threefold limit. First, a limit in my morale, for the agony of feeling that I am not in the right place will end, I am afraid, in spite of all

Essa situação chegou ao extremo, e Weil desenvolveu tuberculose. Faleceu na idade precoce de 34 anos, no Sanatório (de) Grosvenor, em Ashford, Kent, onde foi sepultada.

A filosofia de Simone Weil

Weil influenciou diversos filósofos franceses modernos, tais como Emmamuel Levinas, René Girard, Paul Ricoeur e Michel Serres[430]. No entanto, essa influência não se restringiu ao mundo francófono, como demonstra o número, atualmente significativo, de livros e de artigos acadêmicos sobre Weil publicados em inglês. Richard Rees foi, provavelmente, o primeiro anglófono a notar Weil, no trabalho pioneiro *Brave Men: A Study of D. H. Lawrence and Simone* (1958) e, novamente, em *Simone Weil: A Sketch of a Portrait* (1966), *Selected Essays* (1962), *Seventy Letters* (1965), *On Science, Necessity, and the Love of God* (1968) e *First and Last Notebooks* (1970).

Duas influências principais sobre o pensamento de Weil em si são a do cristianismo e da Antiguidade Grega. A conversão de Weil em favor do cristianismo está enraizada em uma tendência – observável na filosofia moderna europeia (de Espinoza a Hegel e ao mentor de Weil, Alain) – de, erroneamente, dissociar o cristianismo de suas raízes judaicas[431]. Weil foi criticada por também dissociar o cristianismo de suas origens judaicas. Levinas, em seu *Simone Weil contra a Bíblia*, publicado em *Liberdade Difícil* (1990b; ver Capítulo 5), igualmente criticou a rejeição de Weil ao Velho Testamento, bem como seu quase explícito antissemitismo, proporcionando uma das críticas mais eloquentes sobre a rejeição de Weil ao judaísmo. Levinas (1990b, p. 134) comenta:

> Há duas teses problemáticas na doutrina de Simone Weil. Ela impõe uma leitura da Bíblia em que as origens de *Deus* são sempre estranhas ao judaísmo, ao passo que a figura do *Diabo* é especificamente judaica. Ela ainda transforma o Bem em uma ideia pura, excluindo toda a contaminação ou a violência. Como a segunda tese é evidente à intuição, se não ao pensamento, da Europa contemporânea, a primeira tese pode ser paralisante.

I can do, by impeding my thought. Then a limit in the intellectual domain; it is clear that at the moment of coming down to what is concrete, my thought will stop for lack of an object. The third is the physical limit, for tiredness is increasing".

430 Gabellieri & L`Yvonet (2014) recentemente publicaram entrevistas e ensaios de filósofos franceses importantes sobre o pensamento e a *persona* de Weil (cf. SERRES, 2014; GIRARD, 2014).

431 Certamente, este é muito menos o caso do que foi. A teologia mais recente considera as implicações de Jesus como judeu (cf. VERMES, 1981, 1993; MEIER, 2009; LEVINE, 2006).

> Ao ler o Velho Testamento, Weil não conseguiu entender como um povo, os judeus, tão comprometido com guerras e com conquistas poderia realmente ser inspirado por Deus[432]. De fato, para Weil, o Velho Testamento é a primeira ilustração histórica do totalitarismo que, seguido pelo Império Romano, corrompeu o cristianismo e serviu de inspiração para as formas modernas de totalitarismo (GABELLIERI, 2014, p. 358-359)[433].

Para Weil, o contraste ideal está na Grécia Antiga. Por meio de seus estudos das tragédias gregas, considerou que figuras como as de Antígona e de Electra simbolizavam a situação eterna do inocente, oprimidas por causa de um desejo por justiça; elas são largadas, para encarar seus infortúnios (*malheur*)[434], abandonadas por Deus e pela humanidade (GABELLIERI, 2001, p. 643). É essa miséria humana, para Weil, em que consiste a relação entre a Grécia Antiga e o cristianismo. Em sua perspectiva, os gregos não glorificavam a guerra, a conquista e o totalitarismo como outras nações; pelo contrário, eram assombrados por aqueles eventos, não esquecendo os horrores da miséria humana aos quais todos nós estamos sujeitos (GABELLIERI, 2001, p. 646). Notamos que Hannah

---

432 Brémondy (2008) nota que Weil sentia-se escandalizada pelos livros bíblicos de Juízes e Deuteronômio, em que Deus exige atos de injustiça e de crueldade; Weil comentou que esse era o maior erro que alguém poderia fazer aos olhos de Deus. Brémondy também comenta que Martin Buber (vide Capítulo 1) sentia muito do mesmo pelo livro de Samuel, em que Deus ordena o massacre dos amalequitas; Buber preferiu acreditar que Samuel compreendeu Deus de modo equivocado. Levinas (vide Capítulo 5) argumentava, de outro modo, que "o extermínio do povo de Canaã durante a conquista da Terra Prometida é a passagem mais indigesta de todas as passagens indigestas da Bíblia. O texto, de modo vaidoso, insiste no mal cometido pelos cananeus [...] A coisa extraordinária é que a consciência judaica, formada precisamente por meio do contato com essa moralidade severa, de obrigações e sanções, aprendeu a ter absoluto horror de sangue [...]. [É] provavelmente na natureza do espírito que um Deus austero e um homem livre preparam uma ordem humana que é melhor do que uma Bondade Infinita por um homem mau". Ou seja, Levinas argumenta que civilizações humanas irreparavelmente perversas corrompem quem as perdoa e lhes é bondoso e, portanto, devem desaparecer, para que surja uma nova humanidade (cf. BRÉMONDY, 2008).

433 NT: do original "There are two troubling theses in Simone Weil's doctrine. She imposes a reading of the Bible such that the origins of Good are always foreign to Judaism, while Evil is specifically Judaic. And she turns Good into a pure idea, excluding all contamination or violence. Because the second thesis seems evident to the intuition, if not the thinking, of today's European, the first thesis can be a crippling one'. In reading the Old Testament Weil could not understand how a people, the Jews, who were so engaged in wars and conquests could really have been inspired by God. In fact, for Weil the Old Testament is the first historical illustration of totalitarianism that, followed by the Roman Empire, corrupted Christianity and served as an inspiration to modern forms of totalitarianism".

434 O termo *malheur* parece ter sido usado por Weil, pela primeira vez, em relação à vida das massas nas sociedades industriais capitalistas e socialistas. Não se refere apenas ao sofrimento físico e mental, que são parte da vida humana; pelo contrário, refere-se ao desenraizamento da vida, aos males da alma, causados por uma vida de submissão e de alienação (cf. NYE, 1994, p. 63-64, 244).

Arendt também foi inspirada pela Grécia Antiga, mas de um modo diferente e com maior cunho político (vide Capítulo 4).

Weil talvez seja mais bem conhecida por suas concepções de *atenção* e de *silêncio*, aspectos sempre presentes em sua vida e pensamento. Hellmann (1982, p. 83) descreve isso, dizendo:

> [...]a doutrina de "atenção" [e de silêncio] serviram como uma correlação entre diversos aspectos da personalidade e do pensamento dela: "seu intelectualismo ascético, seu amor pela matemática, sua preocupação pelos pobres e pelos oprimidos, seu foco político inovador e sua sensibilidade incomumente empática". Vimos como, desde a infância, Weil transformou uma curiosidade, aguçada e exigente, de um assunto a outro com resultados renovados e originais. Ao final, Weil acabou por isolar a própria qualidade excepcional, tanto no espírito quanto no intelecto, como uma característica fulcral de si mesma[435].

Os conceitos de atenção e de silêncio normalmente são discutidos em relação às visões teológicas deles, mas também têm implicações na educação, como mostraremos.

Por exemplo, no ensaio *Reflection of the Right Use of School Studies with a View to the Love of God,* ela diz que "a prece consiste em atenção. É a orientação de toda a atenção de que a alma é capaz em direção a Deus. A qualidade da atenção é responsável pelo quanto de [...]. O calor do coração não pode compensar isso. A parte mais elevada da atenção só faz contato com Deus quando a prece é intensa e pura o bastante" (WEIL, 1951c, p. 66 *apud* HELLMAN, 1982, p. 83)[436]. A importância do silêncio é discutida em diversos outros exemplos, tais como a passagem de "Formas do amor implícito de Deus":

> Tudo acontece como se, por um favor miraculoso, nossos próprios sentidos tivessem sido conscientizados de que o silêncio não é a ausência de sons, mas algo infinitamente mais real do que os sons, o centro da harmonia mais perfeita do que qual-

435 NT: do original "doctrine of 'attention' [and silence] served as a link between several aspects of her personality and thought: 'her ascetic intellectualism, her love for mathematics, her concern for the poor and oppressed, her innovatively focused politics, and her unusually empathetic sensitivity. We have seen how, from childhood, Weil turned a probing and demanding curiosity from one subject to another with fresh and original results. She eventually isolated this remarkable spiritual and intellectual quality of hers as a central characteristic".

436 NT: do original "prayer consists of attention. It is the orientation of all the attention of which the soul is capable towards God. The quality of attention counts for much [...]. Warmth of heart cannot make up for it. The highest part of the attention only makes contact with God when prayer is intense and pure enough".

> quer combinação de sons pode produzir. Além disso, há graus de silêncio. Há um silêncio na beleza do universo que é como um barulho quando comparado com o silêncio de Deus (WEIL, 1951d, p. 2013)[437].

A atenção é definida por Weil de um modo bastante particular: é ao mesmo tempo um 'alcance em direção a' e um 'desejo de receber' algo novo. Ela explica:

> [S]emanticamente, a origem [da atenção] relaciona-se ao latim "*ad tenere*" ("contrair-se em direção a") e ao francês "*attendre*" ("esperar por"). Essas denotações aparentemente contraditórias são capturadas nos exemplos de Pátroclo, de Andrômaca, e de Aquiles [na *Ilíada*], que associam as próprias comoções [...] a uma "disposição adormecida" a receber [...]. A atenção é um tipo de tolerância interpretativa, na qual a leitura consiste em, paradoxalmente, suspender, sem esquecer a nossa leitura (HAMMER; KICEY, 2010, p. 92)[438].

Weil solicita a nós que consideremos a importância do que está sendo dito sem palavras, pois as lacunas no discurso também são pontos importantes na comunicação; é nos momentos de silêncio que podemos obter uma compreensão mais serena de nossas questões; são momentos em que podemos concentrar-nos, sem perturbações, nos problemas do mundo externo e sobre estes refletir[439]. Contudo, Weil parece não considerar o potencial para o equívoco envolvido na comunicação, qual seja, "o que é fundamental à comunicação não é a transposição [ou transferência] de informações", mas "[...] A mudança de significado" e, portanto, "o ato interpretativo, do lado do receptor", é algo crucial e "o equívoco é sempre uma possibilidade (DERRIDA, 1998)" (cf. BIESTA;

437 NT: do original "Everything happens as though, by a miraculous favor, our very senses themselves had been made aware that silence is not the absence of sounds, but something infinitely more real than sounds, and the center of a harmony more perfect than anything which a combination of sounds can produce. Furthermore, there are degrees of silence. There is a silence in the beauty of the universe which is like a noise when compared with the silence of God".

438 NT: do original "[S]emantically, its [attention's] root relates to the Latin *ad tendere* ('to stretch toward') and the French *attendre* ('to wait for'). These seemingly contradictory denotations are captured in the examples of Patroklos, Andromache, and Achilles [in *The Iliad*], who associate their own touching with […] a "quiescent readiness" to receive […]. Attention is a kind of interpretive forbearance in which reading consists paradoxically of suspending, without forgetting, our reading".

439 Tem havido significativa atenção filosófica em relação à educação, que será considerado adiante. Vide, por exemplo: "A Time for Silence? Its possibilities for dialogue and for reflective learning", (ZIMMERMANN; MORGAN, 2016).

MIEDEMA, 2002, p. 179)[440].

Entretanto, é menos conhecido que Weil, em seu trabalho, também discute uma dimensão específica do diálogo. Para Weil, o diálogo é uma relação de *poder* medida pela linguagem e pelas palavras. Isso é levado em conta em textos como *Lectures on Philosophy* (1933-1934, 2002) e *The Iliad, or the Poem of Force* (1940, 1965). As palestras de *Lectures on Philosophy* foram compiladas de um curso que Weil ministrou no liceu feminino de Rouanne, em 1933-1934, com base nas anotações tomadas por uma de suas alunas[441]. As palestras são uma introdução genérica à filosofia, lidando com temas que vão desde a percepção e a linguagem até a filosofia moral e política. Os métodos utilizados por Weil abrangeram argumentos abstratos, experiências individuais e referências literárias ou históricas (cf. WINCH, 1998, 2002). A *Ilíada* de Weil foi escrita durante o verão e o outono de 1940, após a capitulação da França, e publicada no *Cahiers du Sud*, o periódico literário e mensal de Marselha, entre dezembro de 1940 e janeiro de 1941. A *Ilíada* atraiu atenção tão logo publicado, sobretudo de figuras como Jean Grenier e Albert Camus (cf. VILLELA-PETIT, 2014, p. 209).

Weil tomava a linguagem como imperfeita, mas, não obstante, expressiva de atitudes e de práticas (NYE, 1994, p. 93-94). A linguagem surge quando os indivíduos elaboram reações às situações específicas que enfrentam. Por exemplo, quando estamos com fome, procuramos meios de encontrar alimento:

> Cultivamos, plantamos, caçamos ou compramos. Usamos a linguagem para entender por que e [...] como algumas coisas crescem, e outras não. Quantificamos unidades, tais como pesos [...] para desempenhar operações em cima desses itens. Uma 'ordem' é assim estabelecida [...] A linguagem [...] sistematiza as relações recíprocas entre os objetos e dentro deles. O mundo então se torna [...] um texto que lemos (HAMMER; KICEY, 2010, p. 83)[442].

A questão é que nós, como humanos, lemos o nosso mundo. Mas essa "lei-

440 NT: do original "'what is fundamental to communication is not the transportation [or transfer] of information but [...] the exchange of meaning"; "the act of interpretation on the side of the receiver"; "misunderstanding is always a possibility (DERRIDA, 1998)".

441 Anne Reynaud-Guérithault, aluna da classe, tomou notas detalhadas dessas palestras. Não são um registro literal das palavras de Weil em aula, mas são um registro fiel delas, muitas vezes capturando o tom de voz inconfundível de Weil, bem como sua capacidade perspicaz.

442 NT: do original "we farm, forage, hunt, or shop. We use language to understand why, and […] how, some things grow and others do not. We quantify units, such as weights […] to perform operations on these items. An 'order' is thus established […] Language […] systematizes the mutual relations between objects and oneself. The world becomes […] a text that we read".

tura" não significa simplesmente que pisamos dentro da realidade e começamos a nomear as *coisas*; pelo contrário, significa que, ao nomear coisas, sentimos, percebemos um processo que penetra em nosso ser essencial.

Em *Essay on the Notion of Reading*, Weil dá esse exemplo na experiência de duas mulheres que reagem distintamente a uma carta. Weil percebe que enquanto uma sente dor, a outra sente absolutamente nada, e comenta: "o significado que se apoderou da primeira mulher, alcançando – direta e brutalmente – sua mente, sem a participação dela, do mesmo modo que as sensações se apoderam de nós" (WEIL, 1990, p. 298 *apud* HAMMER; KICEY, 2010, p. 83-84)[443]. De fato – e não é surpreendente para Weil –, a linguagem tem uma dimensão espiritual semelhante à *metaxu* de Platão[444]. Rees (1966, p. 58) nota que Weil "toma a língua materna, a cidade ou a terra natal de um indivíduo como exemplos da *metaxu*, coisas que, sem valor em si mesmas, podem servir como intermediárias entre o homem e a beleza absoluta que é o objeto real de seu amor"[445].

Em *Lectures on Philosophy*, Weil assevera novamente que, por meio da linguagem, podemos evocar qualquer coisa de que gostemos, transformando-nos em seres ativos. Weil diz que "somos, claro, sujeitos ao que existe, mas temos poder sobre quase tudo pelas palavras. Eu não tenho poder nenhum sobre o sol e sobre as estrelas, mas tenho controle completo sobre a palavra 'sol'" (LP 68) (cf. LITTLE, 1996, p. 40)[446]. Esse controle sobre a linguagem nos habilita a usá-la como uma ponte entre o passado e o futuro, entre os momentos de nossas vidas, sem o que apenas teríamos uma espécie de sensações e de sentimentos que não poderiam ser traduzidos em palavras e comunicados aos Outros. Uma implicação direta disso é que a linguagem nos permite pôr em ordem não só o mundo, mas também nossas vidas; é a linguagem que nos permite o primeiro passo dentro da realidade, descobrindo o mundo, permitindo um sentido de nós mesmos, levando à [nossa] ação. Contudo, Weil nota que "é muito triste que todo homem não possua essa relação entre a linguagem e a ação que traz a rea-

443 NT: do original "the meaning which […] grabbed hold of the first woman, reaching directly, brutally into her mind, without her participation, as sensations grab hold of us".

444 Em seu Simpósio, Platão introduz o conceito de *metaxu* por *diotima*, para explicar o "intermediário", como Eros, entre a humanidade que habita o mundo do "tornar-se" e o divino que existe no mundo da "eternidade".

445 NT: do original "instances one's mother tongue and one's city or native countryside as examples of the *metaxu*, things which, without being of absolute value in themselves, can serve as intermediaries between man and the absolute beauty which is the real object of his love".

446 NT: do original "[w]e are, of course, subject to what exists, but we have power over almost everything through words. I have no power whatsoever over the sun and stars; but have complete control of the word 'sun'".

lidade consigo (LP 73)" (cf. LITTLE, 1996, p. 40-41)[447]. Aqui, a autora quer mencionar as massas não educadas e alienadas, uma observação com implicações para as próprias perspectivas de Weil a respeito da educação, que discutiremos na sequência.

A *Ilíada*, que Weil chama de "o poema da força", desenvolve isso. Na *Ilíada*, Homero narra os episódios de uma guerra fatídica infligida pelos deuses, que Weil toma como uma metáfora da existência humana. É uma "expressão maravilhosa do espírito grego, assim como o Evangelho foi o último testemunho". A Ilíada retrata a guerra de modo cru e realista, sem emoção, com o conflito sendo inevitável, um fato da existência e do destino, convertendo os humanos em objetos e finalmente arrastando-os para formas de escravidão (ABOSCH, 1994, p. 75-76; cf. WEIL, 1953)[448] [449].

O conflito é inevitável, porque as relações de poder estão mudando constantemente e porque "o vencedor se sente invencível, mesmo quando tenha sofrido uma derrota anterior", ao passo que "as sortes mudam e se movimentam, trazendo poder em um dia e aflição e tristeza no dia seguinte" (HAMMER; KICEY, 2010, p. 87, 90)[450].

Nas sociedades primitivas, a natureza exerce uma força brutal, causando, por exemplo, fome, sede, desabrigo e morte por conta das condições climáticas extremas; entretanto, conforme as sociedades se desenvolvem, os homens competem com mais êxito – se não por completo – com a natureza, e passam a usar a força uns contra os outros, em uma disputa por recursos, como em uma espécie de darwinismo social (cf. também a obra de Thomas Malthus, *An Essay on the Principle of Population,* [1798]). Conforme os indivíduos se tornam mais

447 NT: do original "it is very sad that every man does not possess this relationship between language and action which brings reality with it (LP 73)".

448 NT: do original "wondrous expression of the Greek spirit, just as the Gospel was its last testimonial".

449 Em *Oppression and Liberty,* Weil também comenta sobre a guerra e sobre as divisões entre os grupos. Critica Marx por afirmar e presumir esse problema, mas não propriamente analisá-lo. Essas críticas não seriam contestadas hoje, e Weil foi das primeiras a levantá-las (cf. ABOSCH, 1994, p. 76). Citamos: "Ele [Marx] negligenciou a guerra como um fato, em cada milímetro, tão importante à história humana quanto a luta social. Portanto, os marxistas sempre se encontraram em uma confusão ridícula diante de todos os problemas trazidos pela guerra. Essa omissão é significante para todo o século XIX. Com essa abordagem, Marx proporcionou provas posteriores de quão dependentes os intelectuais estavam das influências controladoras do período. Ao mesmo tempo, ele também queria esquecer que as lutas internas entre os oprimidos e entre os opressores são tão significativas quanto as lutas entre os oprimidos e os opressores. Ademais, a mesma pessoa podia ser oprimida e opressora. Marx situou o conceito de opressão no centro de seu trabalho sem sequer analisá-lo" (WEIL, 1955, p. 213 *apud* ABOSCH, 1994, p. 76).

450 NT: do original "the victor feels invincible, even if he has earlier suffered defeat"; "fortunes shift and move, bringing power one day and affliction and sorrow the next".

bem-sucedidos em assegurar os recursos que satisfaçam suas necessidades, tornam-se paulatinamente preocupados com os desejos, e o poder se torna antes um fim do que um meio (cf. HAMMER; KICEY, 2010, p. 85). Inevitavelmente, há o conflito, e

> [...]na luta contra os homens ou contra a natureza, os esforços precisam ser multiplicados e coordenados para ser efetivos, e a coordenação se torna o monopólio de poucos líderes tão logo atinge certo grau de complexidade e a lei primária da execução é, então, a obediência; isso é verdadeiro tanto para o gerenciamento de questões públicas quanto privadas (WEIL, 1958, p. 64-65 *apud* HAMMER; KICEY, 2010, p. 84)[451].

Weil segue dentro da tradição de teóricos socialcontratualistas, tais como Hobbes, em *Leviatã*, ou Rousseau, no *Contrato social*, os quais descreveram os estados de natureza que abriram o caminho para o contrato social entre os indivíduos.

Influenciada por suas breves incursões como trabalhadora fabril, pelas experiências históricas do Império Romano e pela ameaça contemporânea da ideologia nazista, Weil examina as relações entre os fracos e os fortes, argumentando que o discurso é um instrumento de poder. Com isso, ela quer referir ao *muthos* grego, em lugar de ao *epos* (MARTIN, 1989, p. 66). Aqui se explica: "o termo *muthos* [...] anuncia um ato de linguagem pública que é dotado de autoridade, a autoridade que confere a hierarquia da pessoa a quem se atribui o discurso; *epos*, por seu turno, é um termo mais geral, sem marca, e serve para designar qualquer tipo de proferimento" (VILLELA-PETIT, 1998, p. 105)[452]. Ainda, a linguagem é um instrumento de poder porque "somos facilmente seduzidos pelo poder da linguagem já que, por meio das palavras, podemos representar o mundo a nós mesmo, tomar posse do que é ausente e 'agir sobre qualquer coisa que seja', chamando-a de algo (LP 68-69)" (cf. HAMMER; KINSEY, 2010, p. 85)[453].

É o discurso que mobiliza os grupos e as massas à ação, alimentando sua imaginação com a crença de que podem possuir o que desejam, cedendo às exi-

451 NT: do original "in the struggle against men or against nature, efforts need to be multiplied and coordinated to be effective, coordination becomes the monopoly of a few leaders as soon as it reaches a certain degree of complexity, and execution's primary law is then obedience; this is true both for the management of public affairs and that of private undertakings".

452 NT: do original "the term *muthos* [...] announces an act of public language that is endowed with authority, the authority to confer the rank of the person to whom the speech is attributed; whereas *epos*, as a more general unmarked term, serves to designate any type of utterance".

453 NT: do original "we are easily seduced by the power of language since, through words, we can represent the world to ourselves, possess what is absent, and 'act upon anything whatsoever' by calling it something (LP 68-69)".

gências dos próprios egos; o discurso também pode desumanizar o Outro, nossos inimigos, de modo que é facilitada uma ação extrema e violenta contra eles. Weil (1940, 1965, p. 9) diz, em sua *Ilíada*:

> Se nos afastamos para dar passagem a um transeunte na estrada, não é a mesma coisa que se afastar para evitar um *outdoor* [...]. Porém, essa influência indefinível que a presença de outro ser humano tem sobre nós não é exercida por homens a quem um momento de impaciência pode privar a vida, que podem morrer antes mesmo de o pensamento ter a chance de sentenciá-los. Na presença deles, as pessoas se movem como se não estivessem lá; eles, por seu lado, correndo o risco de serem reduzidos a nada em um único instante, imitam esse nada em suas próprias pessoas. Empurrados, caem. Caídos, jazem onde estão, a menos que a sorte dê a ideia de se levantarem novamente. Mas, supondo que, muito finalmente, sejam escolhidos, honrados com observações cordiais, ainda não se aventuram a tomar essa ressurreição a sério; não ousam expressar um desejo, a menos que uma voz irritada os devolva para sempre ao silêncio: *Ele falou; o homem velho tremeu e obedeceu*[454].

Portanto, "as palavras surgem como instrumentos de opressão, usadas para justificar ou para disfarçar a opressão e a exploração" (cf. WEIL, 1986a, p. 234 *apud* HAMMER; KICEY, 2010, p. 81)[455]. Contudo, não precisa ser assim, já que "as palavras, assim como a justiça, como Deus e como o amor, têm 'o poder de esclarecer', a ponto de que as associamos ao mistério transcendente a que se referem e não as reduzimos a 'algo humanamente concebível'" (cf. WEIL, 1986b, p. 76-77 *apud* HAMMER; KICEY, 2010, p. 81)[456]. Portanto, embora as palavras sejam utilizadas como instrumentos de poder para oprimir e subjugar outros humanos, de algum modo também podem aproximar as pessoas, juntas, para

454 NT: do original "[i]f we step aside for a passer-by on the road, it is not the same thing as stepping aside to avoid a billboard […]. But this indefinable influence that the presence of another human being has on us is not exercised by men whom a moment of impatience can deprive of life, who can die before even thought has a chance to pass sentence on them. In their presence, people move about as if they were not there; they, on their side, running the risk of being reduced to nothing in a single instant, imitate nothingness in their own persons. Pushed, they fall. Fallen, they lie where they are, unless chance gives somebody the idea of raising them up again. But supposing that at long last they have been picked up, honored with cordial remarks, they still do not venture to take this resurrection seriously; they dare not express a wish lest an irritated voice return them forever to silence: He spoke; the old man trembled and obeyed".

455 NT: do original "words emerge as instruments of oppression, used to justify or disguise cruelty, oppression, and exploitation".

456 NT: do original "words like *justice, God*, and *love* have 'the power to enlighten' to the extent that we associate them with the transcendent mystery to which they refer and not reduce them to 'anything humanly conceivable'".

lutar pela justiça e pelo amor pelos outros (argumente-se, por outros seres humanos, pela natureza e por Deus). Por fim, Weil acreditava que a civilização ocidental, com sua tradição judaico-cristã, é uma civilização da *Palavra* (ou do Verbo), conforme João 1:1: "No princípio, era o Verbo; e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus" (KJV)[457]. A palavra tem um poder criativo e "ainda que em sua forma degradada de hoje – nossa civilização é prolixa, e não eloquente; é opinativa, e não buscadora da verdade –, ainda é uma civilização da palavra, apesar da ascensão da imagem visual, que está no processo de transformar nossa percepção de mundo" (LITTLE, 1996, p. 39). Esse entendimento do diálogo como um instrumento de poder – para a crueldade, mas também para a justiça e para a bondade – tem importantes implicações para a educação, como mostraremos a seguir.

Simone Weil e a educação

Apesar do interesse crescente por parte de filósofos e teólogos em Simone Weil, os filósofos da educação têm demonstrado, de certo modo, menos interesse na autora (veja, contudo, SMITH, 2001; TUBBS, 2005; LISTON, 2008; cf. ROBERTS, 2011). Entretanto, segundo Roberts nota, há inter-relações entre "as ideias de Weil e as desenvolvidas por uma série de outros pensadores educacionais", por exemplo quanto à "espiritualidade e educação, teoria feminista na educação e pedagogia crítica"; e, novamente, "Weil trabalhou em escolas, e alguns de seus escritos trataram diretamente de questões educacionais" (ROBERTS, 2011, p. 315-316)[458] [459]. A autora o fez em alguns dos ensaios contidos em *Waiting on God* (1951b), sobretudo *Reflections on the Right use of School Studies with a View to the Love of God* (WEIL, 1951c). Weil leva em conta, mais uma vez, o poder da atenção e do silêncio para o desenvolvimento da alma, bem como as escolas e as universidades falharam nesse desenvolvimento. Isso porque

457 NT: do original "In the beginning was the Word, and the Word was with God, and the Word was God".

458 NT: do original "Weil's ideas and those advanced by a number of other educational thinkers"; "spirituality and education, feminist theory in education, and critical pedagogy"; "Weil worked in schools, and some of her writings address educational questions directly".

459 Entretanto, essa experiência de docência escolar foi com pequenos grupos de garotas burguesas e em liceus de elites. Estes acolhiam alunas como Anne Reynaud Guérithault (vide Nota 38). Essas escolas podem ser comparadas com as *grammar schools* de elite do Reino Unido.

> os exercícios escolares tão somente desenvolvem um tipo inferior de atenção [e de silêncio]. Não obstante, são extremamente eficazes em aumentar o poder de atenção [e de silêncio]. Embora as pessoas pareçam não ter ciência... A faculdade da atenção [e do silêncio] formam o objeto real [...] de estudos. A maioria das tarefas escolares têm certo interesse intrínseco também, mas é um interesse secundário. Todas as tarefas que realmente convocam o poder da atenção [e do silêncio] são interessantes pela mesma razão e praticamente pelo mesmo grau (WEIL, 1951c, p. 66-67; cf. HELLMAN, 1982, p. 84, colchetes nossos)[460].

Weil acreditava, após a própria experiência, que a atenção e o silêncio não são apenas importantes para a experiência religiosa, mas também para a educação. Contudo, obtê-los exige comprometimento, como ela mesma diz:

> [s]e não temos nenhuma aptidão... para a geometria, isso não significa que nossa faculdade para a atenção [e para o silêncio] não será desenvolvida digladiando-se com um problema. Pelo contrário, é quase uma vantagem. Não importa muito se conseguimos encontrar uma solução [...] Embora seja importante realmente se empenhar duro para isso [...] Um esforço genuíno para a atenção [e o silêncio] nunca é em vão (WEIL, 1951c, p. 66; cf. HELLMAN, 1982, p. 84)[461].

As implicações epistemológicas disso são significativas, porque o processo de conhecimento envolve um *desejo* de saber. Ou seja, o conhecimento requer comprometimento, atenção e silêncio e não acontece de modo imediato, nem sem esforço. O conhecimento envolve um "processo" de descolamento e de análise do sujeito, e isso significa que o conhecimento não é uma mera *commodity* passada de um indivíduo a outro.

O ponto de Weil é que o conhecimento só pode ser atingido por meio de um processo crítico de análise e de entendimento, o que, conforme Roberts, é semelhante ao método educacional de Paulo Freire (cf. ROBERTS, 2011, p. 321-322). Isso significa que a educação não deve se concentrar simplesmente em obter

460 NT: do original "school exercises only develop a lower kind of attention. Nevertheless, they are extremely effective in increasing the power of attention. Although people seem to be unaware of it [...] the faculty of attention forms the real object [...] of studies. Most school tasks have a certain intrinsic interest as well, but such an interest is secondary. All tasks that really call upon the power of attention are interesting for the same reason and to an almost equal degree".

461 NT: do original "[i]f we have no aptitude [...] for geometry, this does not mean our faculty for attention [and silence] will not be developed by wrestling with a problem [...]. On the contrary, it is almost an advantage. It does not matter much whether we succeed in finding a solution [...] although it is important to try really hard to do so. Never [...] is a genuine effort of the attention [and silence] wasted".

boas notas ou passar nos exames; pelo contrário, professores e alunos devem comprometer-se na educação pela educação em si, aumentando os poderes de atenção e de silêncio, comemorando tanto êxitos quanto fracassos e atingindo um entendimento crítico das coisas (cf. CARANFA, 2010, p. 66). Compare isso com Freire (2005, p. 52), que diz que "estudar é uma ocupação exigente, em cujo processo nos defrontaremos com dor, prazer, vitória, derrota, dúvida e felicidade. Por essa razão, o estudo exige o desenvolvimento de disciplina rigorosa". Como afirma o existencialista religioso espanhol Miguel de Unamumo (1972, p. 154 *apud* ROBERTS, 2013, p. 469): "Como saberíamos da existência alheia, sem sofrermos em alguma medida? Como voltar-se para dentro, conquistar uma consciência reflexiva, a menos que seja pelo sofrimento?"[462].

Entretanto, a atenção – como "uma busca em direção" e como "uma vontade de receber" – e o silêncio – "como momentos de reflexão sem a interferência do mundo externo" – não devem ser confundidos com ser/estar tenso, lutando para se concentrar durante uma tarefa, o que Weil julgava como contraproducente. Para a autora, "com muita frequência, a atenção [e estar em silêncio] é confundida com um tipo de esforço muscular. Se alguém fala para os próprios alunos: 'Agora vocês devem prestar atenção', esse alguém os vê contraindo as sobrancelhas, segurando a respiração, enrijecendo os músculos [em silêncio]. Se, depois de dois minutos, perguntasse em que aqueles alunos estavam prestando atenção, eles não conseguem responder. Não estavam concentrados em nada. Não estavam prestando atenção. Estavam contraindo os músculos. Vinte minutos de atenção [e silêncio], com concentração e sem cansaço, é muito melhor do que três horas de franzimento que nos leva a dizer, com sensação de dever cumprido: 'Eu trabalhei bem'" (WEIL, 1951c, p. 69; cf. HELLMAN, 1982, p. 85)[463]. A questão é que a força de vontade pode ser exigida para atravessar um dia de trabalho manual, como a própria experiência anterior de Weil, mas é de pouquíssima ajuda na educação. A atenção e o silêncio – tal como concebidos por Weil – são diferentes e não envolvem o cansaço físico e mental; de fato,

462 NT: do original "How would one know one existed unless one suffered in some measure? How turn inward, achieve reflective consciousness, unless it be through suffering?".

463 NT: do original "a reaching towards"; "a willingness to receive"; "as moments of reflection without interference from the outside world"; "most often attention [and being in silence] is confused with a kind of muscular effort. If one says to one's pupils: 'Now you must pay attention', one sees them contracting their brows, holding their breath, stiffening their muscles [in silence]. If after two minutes they are asked what they have been paying attention to, they cannot reply. They have been concentrating on nothing. They have not been paying attention. They have been contracting their muscles. Twenty minutes of concentrated, untired attention [and silence] is infinitely better than three hours of the kind of frowning application that leads us to say with a sense of duty done: 'I have worked well'".

o cansaço é contraproducente para a educação de qualquer um (cf. ROBERTS, 2011, p. 322-323).

O entendimento de Weil sobre o diálogo como um instrumento de poder também tem implicações para a educação, mais uma vez antecipando os argumentos de Paulo Freire. Como é atualmente bem sabido, Freire argumentava que a educação é um ato político e que a alfabetização (e, no mesmo sentido, a numerização) é fundamental para ser um membro ativo da sociedade; é somente quando se sabe ler a palavra que o indivíduo pode ler o mundo. Freire afirma:

> Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse "*enchendo*" com suas palavras as cabeças supostamente "*vazias*" dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (cf. FREIRE; MACEDO, 1987, p. 35, grifos dos autores).

Freire tinha ciência do poder da palavra falada, assim como Weil, e os métodos de alfabetização freireanos são centrados no diálogo. É pelo diálogo, pelas "palavras e [pelos] temas geradores" relevantes para a comunidade, que os indivíduos alcançam a *conscientização* e a *práxis*. Weil obviamente tinha ciência do poder da palavra escrita; de fato, seguindo seu professor Alain (Emile-Auguste Chartier), o qual "acreditava que alunos não 'adquirem' verdadeiramente as ideias até digeri-las e expressá-las, de novo, nas próprias palavras" (HELLMAN, 1982, p. 8)[464], Weil incentivava seus estudantes de liceu a entenderem as ideias e a dominarem a técnica da escrita, encontrando as "palavras" certas para seus argumentos por meio de redações[465]. Ela entendia que as palavras têm poder e que devemos aprender a discernir as ideias, o poder da escrita

464 NT: do original "believed that students do not truly 'acquire' ideas until they had digested them and re-expressed them in their own words".

465 Isso, por certo, não é original. Não é diferente da prática convencional do liceu ou da *grammar school*. É concebida para desenvolver, no aluno, as capacidades acadêmicas de entendimento preciso, mas crítico, para além de clareza e de brevidade na expressão. Simone Weil, como uma classicista ela mesma, compreendida e valorizava essas qualidades intelectuais.

e do discurso, e a usá-las como poder de justiça, e não domínio.

Conclusão

O *insight* de Weil sobre a conexão entre a atenção e o silêncio *e* o diálogo é importante para a educação. Em *The World of Silence*, Max Picard (1952, p. 24, 39; cf. ZIMMERMANN; MORGAN, 2016) sustenta que "o discurso saiu do silêncio" e que "deveria voltar ao silêncio [...] o lugar de onde veio"[466]; isso significa que não há uma real oposição ou dicotomia entre eles; pelo contrário, o que temos é algo semelhante a dois lados da mesma moeda e em conexão profunda. Weil tinha ciência disso quando comentou sobre a importância do que está sendo dito sem palavras, das lacunas de silêncio no discurso; são momentos em que podemos nos concentrar e refletir sobre os problemas, sem perturbações do mundo externo. Isso enfatiza a importância de uma "educação baseada em [atenção e em] silêncio [*e* no diálogo porque] essa educação ensina os estudantes não só a pensar logicamente, criticamente ou racionalmente, mas também a *ver* e a *sentir* a inteireza das coisas. O princípio subjacente é o de que estudantes se tornem mais conscientes de si mesmos em relação ao mundo [...] com o qual suas vidas se tornam unificadas" (CARANFA, 2012, p. 227)[467]. A educação não deve ser reduzida ao mecânico, ao técnico e ao utilitário se é para fazer um balanço efetivo da importância da atenção, do silêncio *e* do diálogo para o desenvolvimento e para o florescimento dos indivíduos.

Por fim, em sua crítica tanto ao marxismo quanto ao capitalismo, Weil argumentou que os trabalhadores são alienados de seu trabalho porque a falta de educação formal os impede de entender o contexto das próprias vidas. Além disso, as mulheres tendem a sofrer mais, porque "o privilégio masculino de dirigir e de gerenciar tipicamente assumiu a forma de uma afirmação que conhecemos: o supervisor conhece as técnicas, o gerente conhece a organização, o cientista sabe qual a verdade sobre a realidade" (NYE, 1994, p. 74)[468]. Esse privilégio não é só encontrado no mundo escrito, mas também no mundo falado,

466 NT: do original "speech came out of silence"; "should turn back to silence [...] the place whence it has come".

467 NT: do original "education based on [attention and] silence [*and* dialogue because it] teaches students not only to think logically or critically or rationally, but also *to see* and *to feel* the whole of things. The underlying principle is that students become more conscious of themselves in relation to the world ... with which their lives become unified".

468 NT: do original "men's privilege to direct and manage has typically taken the form of a claim to know: the foreman knows techniques, the manager knows organization, the scientist know what is true about reality".

usado para convencer e para estabelecer o poder e, com frequência, efetivado sob modo sutil, mas efetivo. Assim:

> [a]s leis podem ser aprovadas, concedendo direitos igualitários às mulheres, as condições de trabalho podem melhorar, as mulheres podem ser autorizadas a escolher objetos sexuais e identidades sexuais, mas, se uma mulher não consegue pensar sobre o que ela está fazendo, entender esse propósito, dar-se conta de como isso está coordenado com outras atividades, ela é arrastada em correntes sobre as quais não tem controle. Se, de outro modo, essa mulher é capaz de trabalhar com diligência, sabendo o que e por que ela está fazendo isso, ela tem conhecimento sobre si e sobre a realidade que lhe permite progredir no mundo com os outros. Sem esse trabalho pensativo, a igualdade de uma mulher em relação ao homem ou a divisão de poder possivelmente irá piorar a sua situação dela (NYE, 1994, p. 73)[469].

O "trabalho pensativo" só pode ser uma realidade por meio da educação, pelo tipo de educação que seja crítica e que leve a uma libertação verdadeira, e não apenas formal, bem como a uma sociedade mais justa. Para Weil, isso equivale a uma educação que abrace tanto a atenção e o silêncio *quanto* o diálogo. São *insights* valiosos que demonstram por que ainda vale a pena ler Simone Weil. Ela foi, em muitos aspectos, uma figura trágica da inteligência e da erudição agudas, capaz de intuições filosóficas profundas; mas também foi muitíssimo emocional, subjetiva, obsessiva, mesmo egoísta e, infelizmente, com mais sensibilidade do que sensatez. Esses aspectos conflitantes da personalidade de Simone Weil devem ser considerados quando se avaliam sua vida e seu pensamento.

469 NT: do original "[l]aws can be passed that give a woman equal rights, work conditions can improve, women may be allowed freely to choose sexual objects and sexual identities, but if a woman is not able to think about what she is doing, understand its purpose, grasp how it is coordinated with others' activities, she is carried along in currents over which she has no control. If, on the other hand, she is able to work thoughtfully, knowing what she is doing and why, she has the sense of self and reality that allows her to make progress in the world with others. Without thoughtful work, a woman's equality with men or her sharing of their power may only make her situation worse".

CAPÍTULO VIII

Michael Oakeshott (1901-1990) – o Diálogo como conversa[470]

> Ainda assim, é possível supor que os diversos idiomas de proferimento que formam o intercurso humano tenham um ponto de encontro.... E, assim eu entendo, a imagem desse ponto de encontro não é um inquérito, nem uma briga, mas uma conversa (MICHAEL OAKESHOTT, *The voice of poetry in conversation of mankind*)[471].

Introdução

Como a nossa epígrafe indica, o conceito de *conversa* é fundamental na filosofia de Michael Oakeshott, e será o ponto central deste capítulo. O autor é reconhecido pelos pares acadêmicos como um dos mais importantes filósofos políticos britânicos modernos. Entretanto, ele é muito menos conhecido ou apreciado por esses comentadores fora do Reino Unido, além, talvez, dos países de língua inglesa da *Commonwealth* e dos Estados Unidos. Oakeshott é relativamente desconhecido entre a população letrada de modo geral, embora ele tivesse muito a dizer que interessasse à vida política de sua época, e que continua a ser relevante em nosso tempo. Oakeshott foi fundamentalente um filósofo político; e, embora historiador por formação, seu pensamento englobou outros temas intelectuais inter-relacionados, com destaque para os modos de comportamento humano e para o propósito da educação. O cerne de sua filosofia en-

470 Agradecemos a David Boucher pelos comentários no rascunho deste capítulo.

471 NT: do original "[y]et it may be supposed that the diverse idioms of utterance which make up human intercourse have some meeting place […]. And, as I understand it, the image of this meeting-place is not an inquiry or an argument, but a conversation".

contra-se em seu idealismo e em seu conservadorismo. Isso o levou a argumentar que os valores civilizados estavam enraizados na capacidade das pessoas em adentrarem o diálogo pela conversa. Essa capacidade era, ele argumentava, nutrida por meio de uma educação liberal. É nesse aspecto do pensamento de Oakeshott que nos concentraremos neste capítulo.

A vida e a carreira de Michael Oakeshott

Oakeshott nasceu em uma família inglesa de classe média, sendo seu pai, Joseph, um servidor público de alto escalão e um membro – ironicamente, considerando-se as perspectivas posteriores de Oakeshott – dos mais racionalistas dos grupos políticos, a *Fabian Society*[472]. George Bernard Shaw foi amigo da família, enquanto Joseph estava envolvido na fundação da *London School of Economics*. O pai de Michael era agnóstico, mas seus irmãos foram educados como cristãos pela mãe. Em 1920, depois de frequentar a *St. George's School*, em Harpenden, que era uma escola coeducacional progressista, Oakeshott foi ao *Goinville and Caius College*, em Cambridge, para aprender história. Herber Butterfield, posteriormente Professor Emérito de História em Cambridge, também de inclinação intelectual conservadora, foi seu contemporâneo. Wittgenstein também estava em Cambridge à época, junto com G. E. Moore. Foi, no entanto, McTaggart, o idealista pessoal, quem lhe ensinou filosofia. Finalizada a graduação, Oakeshott passou um ano na Alemanha, estudando teologia e literatura e, em seguida, esteve por um breve período na escola de gramática em Lytham St. Anne's. Casou-se com Joyce Fricker, graduada da *Slade School of Art*, em 1927[473]. Oakeshott então tornou-se membro e professor de história de sua faculdade. Permaneceu em Cambridge até a eclosão da Segunda Guerra Mundial, publicando, entre outros trabalhos, o comentário o *The Social and Political Doctrines of Contemporary,* em que examinou o que via como as crenças autoritárias do fascismo, do nacional-socialismo, do comunismo soviético e do catolicismo romano (OAKESHOTT, 1939). Essa foi uma coletânea de leitura original com os mais breves comentários feitos por Oakeshott. Em 1941, Oakeshott ingressou no exército britânico, servindo na inteligência de campo,

472 A *Fabian Society*, ou "Sociedade Fabiana" foi fundada em 1883, por Beatrice e Sydney Webb, sendo a *think tank* [NT: uma *think tank* é formada por um corpo de especialistas que fornece conselhos e ideias sobre problemas políticos ou econômicos específicos] britânica mais antiga. Desenvolve ideias e políticas públicas de uma perspectiva de esquerda. H. G. Wells e George Bernard Shaw foram fabianos famosos. Os Webbs também ajudaram na fundação da London School of Economics e na revista *The New Statesman.*

473 Oakeshott viria a casar-se três vezes.

embora em 1939 tivesse publicado o ensaio *The Claims of Politics* (OAKESHOTT, 1993), no qual advogava pelo direito de os indivíduos optarem por não contribuir para a política inerente ao esforço de guerra, apesar de não em bases pacifistas. Oakeshott retornou a Cambridge no final da Segunda Guerra, em 1945, e editou o *Cambridge Journal,* de 1947 até o seu encerramento, em 1954. Em 1949, tornou-se membro oficial do *Nuffield College,* em Oxford.

Logo dois anos depois, foi indicado à cadeira de Ciência Política na *London School of Economics*, sucedendo o proeminente socialista e por algum tempo presidente do Comitê Executivo Nacional do Partido dos Trabalhadores, Harold Laski. Oakeshott oferecia uma abordagem intelectual muito diferente de Laski e, ainda mais, à do próprio antecessor de Laski, Graham Wallas. Em sua palestra inaugural sobre "Educação Política", Oakeshott tornou isso evidente, dizendo, a respeito de Wallas e de Laski: "[f]oram ambos, grandiosos professores, devotados, incansáveis, e com confiança assertiva no que tinham de ensinar. Parece um pouco ingrato que sejam sucedidos por um cético, que faria melhor se ao menos soubesse como" (OAKESHOTT, 1967c, p. 111)[474]. Oakeshott provou ser um ótimo professor, devotado e incansável durante os anos em que esteve na *London School of Economics*. Também se provou cético agudo das soluções racionais para os problemas sociais e políticos. Nisso, valeu-se dos próprios vastos entendimentos históricos e econômicos, especialmente sobre o desenvolvimento do pensamento político, sobretudo acerca do filósofo do século XVII, Thomas Hobbes. Em 1946, editou *O Leviatã*, com um prefácio famoso (HOBBES, 1997). Alguns de seus trabalhos sobre Hobbes foram posteriormente coligidos em *Hobbes on Civil Association* (OAKESHOTT, 1975). O trabalho de Michael Oakeshott é vasto e complexo e estimulou uma série de comentários críticos, especialmente desde sua morte, em 1990. Não é possível examinar isso de modo abrangente ou detalhado em um capítulo das proporções deste. Contudo, nas duas próximas seções, examinaremos a filosofia e a história da teoria política geral de Oakeshott. Certos conhecimentos desses assuntos são essenciais para que haja aproveitamento total da visão de Oakeshott acerca do diálogo como conversa e da conversa como educação.

A filosofia da história de Oakeshott

A carreira intelectual e a produção acadêmica de Michael Oakeshott o

474 NT: do original "[t]hey were both great teachers, devoted, tireless, and with sure confidence in what they had to teach. And it seems perhaps a little ungrateful that they should be followed by a sceptic; one who would do better if only he knew how".

consagraram como um filósofo da história em detrimento de um historiador em si, e suas atribuições docentes em Cambridge, em Oxford e, finalmente, na *London School of Economics*, se estabeleceram, legitimamente, na história do pensamento político. Isso foi indicado em seu primeiro livro, *Experience and Its Modes*, publicado em 1933 (OAKESHOTT, 1995). Oakeshott argumentou que a experiência individual e social é determinada por modos de percepção, sejam eles teóricos ou, com mais frequência, práticos. As ciências humanas – incluindo a literatura e, especialmente a poesia e a história – e as ciências naturais fornecem perspectivas teóricas possíveis para que possamos compreender o mundo em que vivemos e as mudanças que inevitavelmente ocorrem. Contudo, cada uma dessas áreas forneceu modos distintos de experiência, não devendo ser interpretadas conforme os mesmos – ou similares – critérios para o conhecimento e para a compreensão. O livro era idealista e hegeliano em sua influência e sugeria a influência do filósofo e sociólogo neokantiano alemão George Simmel, como em seu *The Conflict in Modern Culture* (1968). Nele, Oakeshott afirma ter aprendido principalmente com Bradley e Dilthey. Collingwood publicara *Speculum Mentis* em 1924, o qual, de modo semelhante, afirmava que compreendemos o mundo pelas "formas de experiência" (COLLINGWOOD, 1963). A diferença é que Collingwood as organizava numa sequência hierárquica lógica. Oakeshott já passara um ano na Alemanha na década de 1920. Também foi uma indicação precoce da afinidade intelectual de Oakeshott com R.G. Colllingwood, filósofo e historiador da Britânia romana que também afirmava a autonomia intelectual da história (COLLINGWOOD, 1993, 1999; vide, também, BOUCHER; HADDOCK; VINCENT, 2001). O próprio Oakeshott estabeleceu uma distinção entre uma interpretação acadêmica desinteressada do passado histórico e do passado prático, estranha à atividade do historiador, ao buscar obter lições para nossas condutas presentes e futuras.

Foi uma filosofia desenvolvida durante um período extenso, não apenas durante a docência de Oakeshott na *London School of Economics* a respeito da história do pensamento político. Foi apresentada sucintamente em seus livros posteriores: *On History and Other Essays* (1983), no qual considerou o "Presente, o Futuro e o Passado" dos "Fatos Históricos" e das "Mudanças Históricas". Oakeshott preocupou-se fundamentalmente com a história como um modo distinto de investigação, que possibilitava o entendimento da experiência pelo próprio caráter lógico. Cada modo repousa em postulados fundamentais, tais como *The Science of Absolut Presuppositions*, de Collingwood, elaborado em *An Essay on Metaphysics*, publicado pela primeira vez em 1940 (COLLINGWOOD, 2000). Não os questionamos, mas é acima desses pressupostos que o edifício inteiro do conhecimento histórico é erigido.

Oakeshott veio a enxergar os vários modos de experiência como maneiras múltiplas de ver o mundo, com a história sendo uma das vozes interpretativas. Ele ainda acreditava que qualquer tentativa de lidar com o mundo, de modo prático, significava, necessariamente, o desejo de ser ativo no mundo, e não passivo, conforme valores ou, ainda, talvez preferências. A atividade prática, para Oakeshott, é necessariamente a busca da transformação daquilo que é naquilo que deve ser. Essa ação prática ocorreu por meio da política e da economia, as quais, por sua vez, devem ser governadas por valores éticos, moldados pela reflexão sobre a experiência. O que isso significa para o conservadorismo, com sua preferência pela manutenção do *status quo*? Oakeshott forneceu uma resposta, com seu ensaio *On Being Conservative*, publicado pela primeira vez em 1962, em *Rationalism in Politics and Other Essays*, trabalho mais amplamente lido durante sua vida. Oakeshott explicou que, na prática, os conservadores deveriam gerenciar e melhorar as mudanças fadadas a ocorrer, em vez de se opor a elas teimosamente ou, menos ainda, tentar convertê-las em regressos. O conservadorismo era antes uma disposição do que uma ideologia. Nas próprias palavras do autor, "[s]er conservador [...] é preferir o familiar ao desconhecido, o experimentado ao inédito, o fato ao mistério, o verdadeiro ao possível, o limitado ao ilimitado, o próximo ao distante, o suficiente ao superabundante, o conveniente ao perfeito, o riso presente à bonança futura" (OAKESHOTT, 1967e, p. 169)[475]. É uma definição notadamente reminiscente do Príncipe em *The Leopard* (1961), o célebre romance histórico de Giuseppe di Lampedusa acerca da Sicília renascentista.

Oakeshott também tinha interesse no trabalho de Wilhelm Dilthey, outro filósofo e historiador alemão de matriz neokantiana, célebre por sua contribuição ao desenvolvimento da hermenêutica ou da teoria e do método da interpretação textual e geral. Por exemplo, em nota escrita por volta de 1947, Oakeshott comenta que a hermenêntuca de Dillthey não era psicológica, mas histórica (OAKESHOTT, 2014, p. 367; vide, por exemplo, *Dilthey's Hermeneutics and the Study of History*, DILTHEY, 1996). Tais influências podem ser vistas, se não explicitamente afirmadas em *On History* (1983), do próprio Oakeshott, último livro publicado em vida, embora trabalhos posteriores tenham sido publicados postumamente. Na obra, considerou-se novamente a história como um modo distinto de experiência, um modo neokantiano de entender como o conheci-

475 NT: do original "[t]o be conservative [...] is to prefer the familiar to the unknown, to prefer the tried to the untried, fact to mystery, the actual to the possible, the limited to the unbounded, the near to the distant, the sufficient to the superabundant, the convenient to the perfect, present laughter to utopian bliss".

mento histórico é possível, além de delinear uma diferenciação, presentemente útil, entre a experiência histórica e a experiência prática.

A teoria política de Oakeshott

Rationalism in Politics and Other Essays direcionou Oakeshott à atenção de um público mais amplo, como um crítico do rumo social, político e cultural adotado pelo Reino Unido pós-Segunda Guerra Mundial e, no mesmo sentido, da Europa Ocidental, com entusiasmo pelo planejamento e pela engenharia social. Adquiriu a reputação de um conservador, embora sem filiação partidária, que enfatizava o valor cultural da tradição e, como ele mesmo disse durante a supramencionada palestra inaugural na *London School of Economics*, era cético quanto ao racionalismo na política com seu uso de ideologias abstratas e rígidas. A rejeição de Oakeshott ao utopismo, histórico e contemporâneo, é ilustrada pela analogia da atividade política como uma viagem que não tem "nem ponto de partida, nem destino designado. A empreitada é de manter-se à tona, numa mesma barcaça [e] a náutica é constituída em usar os recursos vindos de um modo tradicional de comportamento, a fim de fazer um amigo em cada situação hostil" (OAKESHOTT, 1967d, p. 127)[476]. Consideraremos a ideia de racionalismo de Oakeshott em maiores detalhes mais adiante neste capítulo, e especialmente como ela influencia sua concepção da educação.

Oakeshott não estava, por óbvio, sozinho no ceticismo sobre os méritos do planejamento racional. *The Open Society and its Enemies* (1952) e *The Poverty of Historicism* (1957) de Karl Popper são outros exemplos filosóficos contemporâneos notáveis. O economista austríaco A. Hayek, professor de economia na *London School of Economics* até 1950, também externou preocupações semelhantes sobre o planejamento econômico social em seu muitíssimo lido *The Road to Serfdom* (1944). A intenção de Hayek foi explicitada em seu prefácio: "[e]ste é um livro político. Não desejo ocultar isso descrevendo o livro, como eu poderia talvez ter feito com o nome mais ambicioso e elegante de um ensaio sobre filosofia social" (HAYEK, 1944, p. V)[477]. Oakeshott trata de preocupações semelhantes, embora o historicismo e o racionalismo não sejam gêmeos idênticos. Em seu ensaio *Rationalism in Politics*, ele contesta que o significado prin-

476 NT: do original "neither starting place nor appointed destination. The enterprise is to keep afloat on an even keel [and] the seamanship consists in using the resources of a traditional manner of behaviour in order to make a friend of every hostile occasion".

477 NT: do original "[t]his is a political book. I do not wish to disguise this by describing it, as I might perhaps have done by the more elegant and ambitious name of an essay in social philosophy".

cipal do livro de Hayek "não é a força de sua doutrina, mas o fato de que é uma doutrina, um plano de resistir a todo o planejamento pode ser melhor do que seu oposto, mas pertence ao mesmo estilo de política" (OAKESHOTT, 1967a, p. 21)[478]. Isso é, por si, uma ideologia.

Esse é um problema recorrente em Oakeshott, na medida em que ele pode ser muito fastidioso, oferecendo um diagnóstico minucioso de um problema, mas hesitando em fornecer uma prescrição que poderia conduzir a uma solução. A questão dele, contudo, é que o racionalismo é um exercício fútil e que aqueles que pensam que podem encontrar soluções pelo retorno aos primeiros princípios estão iludindo a si mesmos. Em *The Political Economy of Freedom*, uma resenha sobre *Economic Policy for a Free Society* (1948), do economista norte-americano H. C. Simons, Oakeshott afirma, por exemplo: "[o]nde quer que um meio de produção caia sob o controle de um único poder, a escravidão permanece em alguma medida" (OAKESHOTT, 1967b, p. 46)[479]. Na mesma resenha crítica, afirma:

> E encontramos a liberdade mais uma vez na preferência por mudanças lentas e pequenas, que têm por trás um consenso voluntário de opinião, em nossa habilidade de resistir à desintegração sem suprimir a oposição, em nossa percepção de que é mais importante, para a sociedade, mover-se em conjunto do que, para ela mesma, mover-se rápido ou para longe (OAKESHOTT, 1967b, p. 49)[480].

Isso pode ser comparado com a análise de Popper em *Piecemeal versus Utopian Engineering* (POPPER, 1957, p. 64-70). Popper afirma que "somente uma minoria das instituições sociais são concebidas de modo consciente, ao passo que a vasta maioria apenas 'floresceu como resultados subscritos das ações humanas'" (POPPER, 1957, p. 65; grifo do próprio autor)[481]. Como as instituições sociais necessariamente têm finalidades "funcionais" ou "instrumentais", Popper usa o termo "engenharia social" mesmo para o "fragmentário"

478 NT: do original "not the cogency of his doctrine, but the fact that it is a doctrine, a plan to resist all planning may be better than its opposite but it belongs to the same style of politics".

479 NT: do original "[w]herever a means of production falls under the control of a single power, slavery in some measure follows".

480 NT: do original "And we find freedom once more in a preference for slow, small changes which have behind them a voluntary consensus of opinion, in our ability to resist disintegration without suppressing opposition, and in our perception that it is more important for a society to move together than for it to move either fast or far".

481 NT: do original "only a minority of social institutions are consciously designed while the vast majority have just 'grown as the undersigned results of human actions".

(POPPER, 1957, p. 65), algo a que seguramente Oakeshott teria objetado, tal qual Hayek, como observa Popper (1957, p. 64).

On Human Conduct (1990), publicado originalmente em 1975, é o relato mais importante de Oakeshott sobre teoria política. É conservador no conteúdo e no tom, mas, novamente, não é identificável com nenhuma política partidária ou tendenciosa. O autor desenvolve uma teoria de comportamento humano oriunda de reflexões maduras e de escolhas sobre possibilidades sociais e políticas. Em seguida, Oakeshott examina o que ele considera como possibilidades associativas, civis e legais, abertas a cidadãos individuais. Por fim, descreve as maneiras pelas quais tal compreensão da associação humana influenciou a evolução das ideias políticas e a condução prática da política na história europeia moderna. O método de Oakeshott foi o de levar em conta caracteres ideais, formados por características ou postulados fundamentais. As duas formas de associação são conceitualmente distintas, mas sempre presentes, em maior ou menor grau, na prática governamental. Ele sugeria que a sociedade europeia havia desenvolvido duas formas principais de associação. A primeira ele chama de "associação empreendedora", na qual a agência primordial do Estado busca impor certo objetivo fundamental, como a religião, o nacionalismo ou o socialismo, a seus cidadãos. É uma "política de fé", dependente do poder hegemônico para persuadir, convencer e pôr em prática o programa ideológico do Estado, do qual todos devem participar. É a forma que Oakeshott associa ao racionalismo. Pressupõe a fé no desejo humano e a capacidade de almejar e conquistar certo "bem" universal, em que o Estado é concebido como um empreendimento voluntário, cujas leis são instrumentais para a obtenção daquele bem. A segunda forma Oakeshott chama de "associação civil", na qual os associados estão relacionados no reconhecimento da autoridade do Estado, o que é conceitualmente distinto da desejabilidade das leis estatais, às quais a política direciona sua atenção. A associação civil é caracterizada pelo império da lei, a qual exige que os cidadãos observem condições de ação específicas caso optem por comportar-se de certo modo. Por exemplo, ninguém é obrigado a possuir uma arma, mas, caso o faça, é necessário ter uma licença. É uma política de ceticismo, baseada na ideia de que o Estado reconhece os perigos potenciais da fraqueza humana, mas se restringe a proteger os cidadãos por meio de limitações específicas ao invés de tentar criar uma utopia. Na primeira forma, o programa do Estado é compulsório, para todos, ao passo que, na segunda, reconhecer as limitações e agir sob elas é – ao menos em certa medida – uma responsabilidade individual (vide também OAKESHOTT, 1996). A diferença-chave é entre as regras instrumentais e não instrumentais, nas quais a lei é adjetiva à conduta. *On Human Condut,* obra em que Oakeshott trabalhou por muitos anos, foi um livro

complexo, profundo, mas frequentemente técnico, que não teve o mesmo apelo ao público escolarizado em geral como ocorreu com *Racionalism in Politics.*

O diálogo como conversa

Como notamos, um dos fundamentos da filosofia política de Oakeshott é que a experiência humana seja vivida, compreendida e refletida na forma de uma *conversa* com nossos pares, seres humanos. Isso pode ser entendido também como um diálogo, forma de conversa essencial ao sustento e ao desenvolvimento da civilização. As vozes nessa conversa são os diferentes modos de experiências ou mundos de ideias. Oakeshott leva isso em consideração em seus escritos sobre o pensamento político e as respectivas práticas, com destaque para *Experiences and its Modes* (1933), *On Human Conduct* (1990) e, de maneira mais acessível, nos ensaios reunidos em *Rationalism and Politics* (1962). O primeiro e o segundo são livros complexos e difíceis, cujos argumentos pudemos apenas sugerir. No primeiro, Oakeshott afirma: "[e] a verdade é aquilo que é adquirido na experiência, porque o que é adquirido é um mundo coerente de ideias [...] [e] [...] a realidade é nada além da experiência, o mundo da experiência na condição de um todo coerente" (OAKESHOTT, 1933, p. 323)[482]; e, embora não seja considerado definitivo, "a filosofia é uma experiência autoconsciente", a qual pode ser tomada como verdadeira, o tanto quanto possível (OAKESHOTT, 1933, p. 353)[483].

No segundo livro mencionado, a cuja altura Oakeshott abandonara a linguagem da "experiência", porque continha uma noção excessivamente passiva da compreensão humana, ele afirma, a respeito da compreensão da conduta humana:

> [s]er humano e estar consciente é encontrar apenas o que é, de alguma maneira, entendido. Assim, pode-se dizer que o entendimento é uma condição não procurada; inexoravelmente habitamos um mundo de inteligíveis. Mas entender como compromisso é um esforço; é a decisão de habitar um mundo cada vez mais inteligível ou cada vez menos misterioso (OAKESHOTT, 1990, p. 1)[484].

482 NT: do original "[a]nd truth is what is achieved in experience, because what is achieved is a coherent world of ideas [...] [and] [...] reality is nothing but experience, the world of experience as a coherent whole".

483 NT: do original "Philosophy is self-conscious experience".

484 NT: do original "To be human and to be aware is to encounter only what, is in some manner understood. Thus, it may be said that understanding is an unsought condition; we inexorably inhabit a world of intelligibles. But understanding as an engagement is an exertion; it is the

O que caracteriza o filósofo é a exploração de tal condicionalidade. É uma maneira de entender, em vez de um destino a ser alcançado, e alcançado através da conversa como diálogo, que Oakeshott chama de "teorização". Há de considerar-se também sua observação de que "não é incomum encontrar alguém que tenha aprendido sem saber como ou quando isso aconteceu" (OAKESHOTT, 1967h, p. 159)[485]. Essas observações lembram notadamente a dimensão tácita do conhecimento, identificada por Michael Polyani, bem como a abertura ao diálogo propugnada por Martin Buber (POLYANI, 2009; BUBER, 1996). Isso é fundamental ao que Oakeshott explica como uma condição civil por meio de um modo de associação que é, na prática, "embora arriscadamente, identificado com frequência como uma 'comunidade de vontades' e, menos questionavelmente, como uma comunidade de escolhas" (OAKESHOTT, 1990, p. 115)[486].

É uma conversa democrática e diálogo, na medida em que

> é [uma] relação no que diz respeito ao reconhecimento comum de reflexões quanto a uma linguagem comum, e não quanto a ter as mesmas crenças, objetivos, interesses etc., ou quanto a afirmar o mesmo. Ademais, é uma relação de iguais, não porque todos os usuários de uma linguagem são igualmente competentes, mas porque todos estão preocupados com a mesma habilidade e são especificados nos mesmos termos (OAKESHOTT, 1990, p. 121)[487].

Isso, por sua vez, lembra o que Peter Laslett descreveu como a "sociedade do face a face" (LASLETT, 1967)[488]. O que não levou, contudo, Laslett a compartilhar do ceticismo idealista de Oakeshott, com sua política de metáfora e de paradoxo. Pelo contrário, Laslett afirmou que "como a sociedade do cara a cara é uma sociedade especial, com uma função específica, e não a descrição universal da sociedade, não podemos proceder sem uma antropologia, uma psicologia e uma sociologia" (LASLETT, 1967, p. 184)[489], as quais Oakeshott via

---

resolve to inhabit an ever more intelligible, or an ever less mysterious world".

485 NT: do original "it is not uncommon to find oneself to have learned without knowing how or when it happened".

486 NT: do original "often although somewhat hazardously, identified as a 'community of wills' and, less questionably as a community of choices".

487 NT: do original "it is [a] relationship in respect of a common recognition of considerations in respect of a common language and not in respect of having the same beliefs, purposes, interests, etc., or in making the same utterances. Moreover, it is a relationship of equals, not because all users of a language are equally competent but because they are all concerned with the same skill and are specified in the same terms".

488 NT: do original "face to face Society".

489 NT: do original "because the face to face society is a special society with a specific function and

como pseudociências. Compare-se isso à analogia de Oakeshott da atividade política como a viagem em que o único fim é manter-se em equilíbrio. Laslett conclui sem rodeios que a demonstração racional "deve ser o único método que quem analisa a sociedade deverá usar para comprovar a si mesmo e a todos os demais quais são as questões problemáticas" (LASLETT, 1967, p. 184)[490]. Isso é, por óbvio, diferente do racionalismo.

Examinemos brevemente agora as passagens inaugurais do ensaio de Oakeshott *The Voice of Poetry in the Conversation of Mankind*, as quais fornecem uma descrição da conversa como diálogo que o autor considerava fundamental à condição humana. Assim começa: "[h]á filósofos que nos garantem que toda a expressão humana está em um modo. Reconhecem certa variedade de manifestações, conseguem distinguir diferentes tons de enunciação, mas ouvem apenas uma voz autêntica" (OAKESHOTT, 1967f, p. 197)[491]. Ademais, Oakeshott argumenta que a crença é que isso engloba uma indagação ou um debate geral sobre a humanidade e seu mundo. Isso, ele diz, gera uma preferência pelo discurso argumentativo e voz da "ciência". Compare-se isso com o argumento de Laslett supracitado. Oakeshott oferece, em vez de indagação ou de argumento, a ideia da "conversa", que ele toma como "a imagem apropriada da interação humana – apropriada porque reconhece as qualidades, as diversidades e as relações próprias das expressões humanas" (OAKESHOTT, 1967f, p. 199)[492]. Ademais, "é uma conversa que ocorre tanto em público quanto dentro de nós mesmos" (OAKESHOTT, 1967f, p. 199)[493]. Isso leva Oakeshott a afirmar que "a educação, propriamente dita, é uma iniciação à habilidade e à parceria dessa conversa, na qual aprendemos a reconhecer as vozes, a distinguir as ocasiões apropriadas da expressão e em que adquirimos os hábitos intelectuais e morais adequados à conversa" (OAKESHOTT, 1967f, p. 199)[494]. Isso inclui a empreitada prática e a teorização sobre ela, já que essa não é uma atividade isolada e "a medida fi-

not the universal description of society, we cannot proceed without an anthropology, a psychology and a sociology".

490 NT: do original "must be the only method which those who analyse society shall use to demonstrate to each other and everybody else what the issues are".

491 NT: do original "[t]here are philosophers who assure us that all human utterance is in one mode. They recognize a certain variety of expression, they are able to distinguish different tones of utterance, but they hear only one authentic voice".

492 NT: do original "the appropriate image of human intercourse – appropriate because it recognizes the qualities, the diversities, and the proper relations of human utterances".

493 NT: do original "é uma conversa que ocorre tanto em público quanto dentro de nós mesmos".

494 NT: do original "education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation, in which we learn to recognize the voices, to distinguish the proper occasions of utterance, and in which we acquire the intellectual and moral habits appropriate to conversation".

nal da conquista intelectual se dá em termos de sua contribuição para a conversa na qual confluem todos os universos do discurso" (OAKESHOTT, 1967f, p. 200)[495]. A poesia, preocupação específica de seu ensaio, é uma das vozes da conversa humana. A filosofia, diz ele, ao menos aqui, é parasita da conversa, refletindo na qualidade e no estilo de cada voz e na relação de uma voz com outra, "mas sem fazer nenhuma contribuição específica" (OAKESHOTT, 1967f, p. 200)[496]. Oakeshott acredita que os modos de conversação continuam, apesar de as atitudes quanto à educação se afastarem de entendê-la como a maneira a conduzir os assuntos humanos. Em apoio a isso, ele oferece uma nota de rodapé extensa citando uma passagem sobre o propósito da educação de William Cory, acadêmico da King (1832-1841) e mestre da Eton College (1845-1872). A passagem, publicada originalmente na *Eton Reform II*, em 1861, ainda está no *site* da Eton College, um dos colégios públicos independentes mais famosos da Inglaterra. Cory diz:

> Na escola, você se dedica não tanto a adquirir conhecimento, mas a fazer esforços mentais sob críticas. Certa quantidade de conhecimento você pode, mesmo com faculdades medianas, adquirir de modo a reter; tampouco você precisa arrepender-se das horas gastas em tudo que é esquecido, já que a sombra do conhecimento perdido ao menos o protege de muitas ilusões. Mas você vai para uma escola excelente não tanto pelo conhecimento quanto pelas artes e pelos hábitos; pelo hábito da atenção, pela arte da expressão, pela arte de assumir a qualquer momento uma nova posição intelectual, pela arte de adentrar rapidamente nos pensamentos de outra pessoa, pelo hábito de submeter-se à censura e à refutação, pela arte de indicar consentimento ou dissidência em termos doutos, pelo hábito de enxergar pontos minuciosos de precisão, pela arte de descobrir o que é possível em dado tempo, pelo gosto, pela discriminação, pela coragem mental e pela sobriedade mental (OAKESHOTT, 1967f, p. 200)[497].

495 NT: do original "the final measure of intellectual achievement is in terms of its contribution to the conversation in which all universes of discourse meet".

496 NT: do original "but makes no specific contribution to it".

497 NT: do original "At school you are engaged not so much in acquiring knowledge as in making mental efforts under criticism. A certain amount of knowledge you can indeed with average faculties acquire so as to retain; nor need you regret the hours you spent on much that is forgotten, for the shadow of lost knowledge at least protects you from many illusions. But you go to a great school not so much for knowledge as for arts and habits; for the habit of attention, for the art of expression, for the art of assuming at a moment's notice a new intellectual position, for the art of entering quickly into another person's thoughts, for the habit of submitting to censure and refutation, for the art of indicating assent or dissent in graduated terms, for the habit of regarding minute points of accuracy, for the art of working out what is possible in a given time, for taste,

Michael Oakeshott e educação

A conversa como educação

Esse entendimento da experiência humana como conversa tem implicações muito interessantes para a educação. Oakeshott considerava a conversa como um diálogo aberto, compreendido de diferentes vozes e modos, por meio dos quais o entendimento da função e da condição da humanidade é trocada e desenvolvida. É mediante a educação no significado e no propósito de uma conversa que aprendemos a ser humanos, e isso é obtido através da participação nela. Com efeito, como filósofo da educação, Oakeshott é mais bem conhecido pelo que Standish descreveu como sua "concepção célebre de educação como um tipo de conversa" (STANDISH *apud* CURREN, 2003, p. 222; OAKESHOTT, 1989, p. 96)[498]. O argumento de Oakeshott, diz Standish, é que seria um equívoco assumir que a educação é mais bem alcançada pelo estabelecimento de uma meta e, depois, pelo planejamento de como atingi-la. Tal programa mina, na prática, as possibilidades de desenvolver o conhecimento e o comportamento de maneira sutilmente apropriadas tanto aos indivíduos quanto às comunidades em que eles vivem. As instituições educacionais – como escolas e universidades – têm ou deveriam ter diferentes propósitos daquelas outras instituições que fornecem treinamento vocacional e profissional, e não deveriam ser conduzidas conforme afirmações de intenção rígidas, controladas e quantificadas (cf. COLLINI, 2012). Standish conclui: "[o] clima predominantemente utilitário em que a prática educacional está atualmente concebida torna a oclusão de visões ou abordagens tais como a de Oakeshott ainda mais prováveis" (STANDISH *apud* CURREN, 2003, p. 222). Oakeshott comentou acerca da educação tanto implicitamente, por meio de seu trabalho, quanto explicitamente, como em "The Study of 'Politics'" (OAKESHOTT, 1967g, p. 301-333) e em "Learning e Teaching", uma contribuição para um volume de *The Concept of Education*, editado por R. S. Peters (OAKESHOTT, 1967h, p. 156-176). Os ensaios principais são os publicados em *Rationalism in Politics and Other Essays* (1967a) e os reunidos, já no fim de sua vida, em *The Voice of Liberal Learning*, editado por T. Fuller (1989). Consideremos agora alguns exemplos.

Em *Rationalism in Politics*, Oakeshott oferece o que poderíamos chamar de uma antropologia do conhecimento. O racionalista, diz, confia num poder

for discrimination, for mental courage, and for mental soberness".

498 NT: do original "celebrated conception of education as a kind of conversation".

comum de razão e, por conseguinte: "[e]le acredita, por óbvio, na mente aberta, na mente livre dos preconceitos e sua relíquia, o hábito. Ele acredita que a 'razão' humana ilimitada (se puder ser trazida à tona) é um guia infalível na atividade política" (OAKESHOTT, 1967a, p. 3-4), e, nesse caso, em todos os outros aspectos da vida humana. O Racionalismo tem outras duas características típicas: a *política da perfeição* e a *política da uniformidade*. Essa é a fonte, argumenta Oakeshott, de uma doutrina sobre o conhecimento humano, embora não propriamente falando de uma teoria epistemológica. Como observa: "[t]oda ciência, toda arte, toda atividade prática que exija uma habilidade de qualquer tipo, com efeito, qualquer tipo de atividade humana envolve o conhecimento. E, universalmente, esse conhecimento é de duas espécies, ambas sempre envolvidas em qualquer atividade real" (OAKESHOTT, 1967a, p. 7)[499]. Existem em relação simbiótica, mas permanecem diferenças significativas entre cada tipo.

O primeiro, Oakeshott chama de *conhecimento técnico* ou *conhecimento da técnica*. Pode ser codificado em um conjunto de regras, ou, mais informalmente, diretrizes, que podem ser aprendidas ou às quais podemos referir-nos e as quais podem ser postas em prática. Sua principal característica está em ser "suscetível à formulação precisa, embora habilidades e descobertas especiais possam ser exigidas para dar-lhe essa formulação" (OAKESHOTT, 1967a, p. 7)[500]. Há, por óbvio, inúmeros exemplos disso, tais como o *Highway Code for Drivers* ("Código Rodoviário para Motoristas") no Reino Unido, o *Teach Yourself French* ("Aprenda Francês por Você Mesmo") e manuais avançados de matemática aplicada. O segundo tipo, Oakeshott chama de *conhecimento prático*, ou, como ele sugere, ainda *conhecimento tradicional*, "porque existe apenas no uso, não é reflexivo e (diferente da técnica), não pode ser formulado em regras. Isso não significa, entretanto, que é uma espécie esotérica de conhecimento. Significa apenas que o método por meio do qual pode ser compartilhado e se tornar conhecimento comum não é o método da doutrina formulada" (OAKESHOTT, 1967a, p. 8)[501]. Isso exige certa habilidade e descoberta (*insight*) inatas, algo que deve ser cultivado, em vez de treinado, com o mentor ou com o mestre-aprendiz mais importante do que o instrutor ou o professor. Mais uma vez, há inúmeros

499 NT: do original "Every science, every art, every practical activity requiring skill of any sort, indeed every human activity whatsoever, involves knowledge. And, universally, this knowledge is of two sorts, both of which are always involved in any actual activity".

500 NT: do original "susceptible of precise formulation, although special skill and insight may be required to give it that formulation".

501 NT: do original "because it exists only in use, is not reflective and (unlike technique) cannot be formulated in rules. This does not mean, however, that it is an esoteric sort of knowledge. It means only that the method by which it may be shared and becomes common knowledge is not the method of formulated doctrine".

exemplos disso, tais como a jardinagem, a culinária, a poesia, as belas artes, a docência, a prática da medicina, a ciência experimental e a construção de pontes. Os grandes engenheiros da Grã-Bretanha vitoriana fornecem excelentes exemplos (ROLT, 2010).

Como notamos, as implicações para a educação são muito importantes, de fato fundamentais. Oakeshott observa: "[o] conhecimento técnico, em suma, pode ser tanto ensinado quanto aprendido nos significados mais simples dessas palavras. Por outro lado, o conhecimento prático não pode ser nem ensinado, nem aprendido, mas apenas transmitido e adquirido" (OAKESHOTT, 1967a, p. 11)[502]. O primeiro é uma questão de instruções precisas e claras, embora a presença de um professor real não seja estritamente necessária. Pode ser decorado, testado pela rotina e aplicado mecanicamente. Esse é o caráter de muitas das escolarizações modernas, em todos os níveis. Isso só pode ser obtido por meio do aprendizado e do ensino por alguém que continuamente pratique a atividade em si. Há a necessidade de prática regular, resumida no ditado popular de que "a prática leva à perfeição". Como diz Oakeshott:

> Desse modo, um pianista adquire a arte, bem como a técnica, um jogador de xadrez, estilo e descobertas sobre o jogo, bem como o conhecimento dos movimentos, e um cientista adquire (entre outras coisas), o tipo de discernimento [...] para distinguir as direções proveitosas a serem exploradas das não proveitosas (OAKESHOTT, 1967a, p. 11)[503].

Isso não sugere que esses tipos de conhecimento e sua aquisição sejam mutuamente excludentes. Pelo contrário, eles formam, como notamos, uma relação simbiótica, cada qual aprimorando a qualidade do outro. Não obstante, a educação está preocupada fundamentalmente com "percepções, ideias, crenças, emoções, reconhecimentos, discriminações, teoremas e com tudo o que termina por constituir uma condição humana" (OAKESHOTT, 1989, p. 29)[504]. Isso deve encontrar sua base no conhecimento tradicional ou no que se tem descrito como *conhecimento local* (vide, por exemplo, BANDA; MORGAN, 2013).

502 NT: do original "Technical knowledge, in short, can be both taught and learned in the simplest meanings of these words. On the other hand, practical knowledge can neither be taught nor learned, but only imparted and acquired".

503 NT: do original "Thus a pianist acquires artistry as well as technique, a chess-player style and insight into the game as well as a knowledge of the moves, and a scientist acquires (among other things) the sort of judgement […] to distinguish the profitable from the unprofitable directions to explore".

504 NT: do original "perceptions, ideas, beliefs, emotions, sensibilities, recognitions, discriminations, theorems and with all that goes to constitute a human condition".

Oakeshott afirma, de modo pessimista, que os governos modernos "não estão interessados na educação; estão preocupados apenas em impor a 'socialização' de um tipo ou outro sobre os fragmentos sobreviventes de um comprometimento educacional outrora considerável" (OAKESHOTT, 1989, p. 86)[505]. Foi essa a tendência a que ele se referia em sua palestra inaugural, "Political Education", quando observou: "'[p]oucas pessoas', diz E. H. Carr, 'continuam a contestar a tese de que a criança deva ser educada na ideologia oficial de seu país'" (OAKESHOTT, 1967d, p. 118)[506].

Alexander (2015, p. 71) constata:

> Ao seguir essa linha de pensamento, Oakeshott diferenciou o comportamento da conduta. O comportamento está associado ao mundo das técnicas e objetos, ao condicionamento e às reações às circunstâncias, àquilo que pode ser observado sobre o que uma pessoa faz desconectada do que pensa, sente ou pretende. A conduta, por outro lado, está situada no mundo da prática e do significado. Relaciona-se a desejos em vez de necessidades, a lembranças ativas e não a meras memórias passivas, pensando e acreditando, não apenas fazendo, compreendendo e interpretando, no lugar de apenas memorizar, criando e inovando, em vez de simplesmente imitar. O comportamento, em outras palavras, é mecânico, advindo ou de leis naturais ou comportamentais ou de regras humanas preestabelecidas. A conduta, em contrapartida, é inteligente, sujeita a interpretações múltiplas e capaz de gerar novas normas[507].

Oakeshott argumenta, no entanto, que o aprendizado é muito mais livre e independente do que isso e consiste em adquirir habilidades de sentir e pensar, e que o aprendiz deve descobrir como "escutá-las e reconhecê-las na conduta

505 NT: do original "are not interested in education; they are concerned only to impose 'socialization' of one kind or another upon the surviving fragments of a once considerable educational engagement".

506 NT: do original "'Few people', says Mr E. H. Carr, 'any longer contest the thesis that the child should be educated in the official ideology of his country'".

507 NT: do original "Following this way of thinking, Oakeshott differentiated behavior from conduct. Behavior is associated with the world of techniques and objects, with conditioning and reactions to circumstances, with that which can be observed about what a person does disconnected from what she thinks or feels or intends. Conduct, on the other hand, is situated in the world of practice and meaning. It relates to wants rather than needs, to active recollections not mere passive memories, thinking and believing not just doing, understanding and interpreting instead of only recording, creating and innovating rather than simply imitating. Behavior, in other words, is mechanical, bound either by natural or behavioral laws or by pre-established human rules. Conduct, on the other hand, is intelligent, subject to multiple interpretations and capable of generating new norms".

e nas expressões de outros" (OAKESHOTT, 1967h, p. 175)[508]. Isso não pode ser aprendido ou ensinado separadamente, como o módulo de um currículo. Ainda assim: "[a]lém da informação, portanto, isso é o que tem de ser aprendido; pois isso (e não o peso morto dos produtos) é a substância real de nosso legado – e nada pode ser herdado sem aprendizado" (OAKESHOTT, 1967h, p. 175)[509]. Aprender é apreciar: "distinguir entre os tipos de respostas apropriadas para diferentes tipos de perguntas, aproveitar as virtudes intelectuais, tais como a curiosidade, a paciência, a honestidade, a exatidão, a indústria, a concentração e a dúvida – em resumo, a capacidade de pensar" (ALEXANDER, 2015, p. 75)[510]. Talvez valha a pena notar, aqui, a observação de Claude Lévi-Strauss sobre a reforma pedagógica e a criança criativa. Ele comenta: "entretanto, [v]amos cuidar que, ao sacrificarmos as duras necessidades de treinamento para nossas fantasias autocentradas, não terminamos atirando a escola ao mar, com tudo o que ela representa, nem usurpando a posteridade das poucas partes sólidas e substanciais de nossa herança que possamos transmitir" (LÉVI-STRAUSS, 1985, p. 278)[511].

Conclusão

Oakeshott aposentou-se da *London School of Economics* em 1968, quando foi viver num chalé, convertido a partir de uma casa de trabalhador em pedreira, em Acton, perto de Langton Matravers, em Dorset[512]. Foi uma aposentadoria que se confirmou como longa, mas ainda intelectualmente ativa. É válido lembrar que Oakeshott atraiu muito mais atenção e apreciação crítica depois de sua morte, em 1990, do que durante a vida. Aqui, dadas as limitações de espaço, tentamos transmitir a "voz" essencial de Michael Oakeshott em vez das

508 NT: do original "to listen for them and to recognize them in the conduct and utterances of others".

509 NT: do original "Besides information, then, this is what has to be learned; for this (and not the dead weight of its products) is the real substance of our inheritance – and nothing can be inherited without learning".

510 NT: do original "to distinguish between the sorts of answers appropriate for different kinds of questions, to enjoy intellectual virtues such as curiosity, patience, honesty, exactness, industry, concentration, and doubt – in short, the ability to think".

511 NT: do original "Let us take care nevertheless that, by sacrificing the harsh necessities of training to our self-centered fantasies, we do not end up by throwing the school overboard, with all it represents, and robbing posterity of the few solid and substantial parts of our heritage that we can hand down".

512 Oakeshott continuou a lecionar no Mestrado em História do Pensamento Político semanalmente, até completar 83 anos de idade.

reações a ela, de forma a proporcionar uma exposição, em lugar de uma crítica. A publicação de seus *Notebooks, 1922-1986* (2014) é uma fonte adicional e fértil de informação sobre o desenvolvimento de seu pensamento. As respostas críticas são, no entanto, agora bastante numerosas: coleções editadas, monografias e artigos de periódicos, além daquelas mencionadas anteriormente: o volume *festschrift*[513] *Politics and Experience* (KING; PAREKH, 1968), *The Cambridge Companion to Oakeshott* (PODOKSIK, 2012), em especial o capítulo "Education as conversation", por K. Williams (2012) e *The Intellectual Legacy of Michael Oakeshott* (ABEL; FULLER, 2005) são os mais úteis para o leitor em geral escolarizado. Na filosofia da educação de Oakeshott, em específico, devem-se observar os seguintes: o ensaio de R. S. Peters "Michael OAKESHOTT's Philosophy on Education", incluído no *festschrift* (PETERS, 1968) e o curto ensaio de A. O'Hear na coleção *Fifty Modern Thinkers on Education* (O'HEAR, 2001). Um comentário relativamente recente e detalhado sobre as visões de educação de Oakeshott é proporcionado por K. Williams em *Education and The Voice of Michael Oakeshott* (2007). Paul Franco também escreve acerca da concepção de Oakeshott sobre a educação em *A Companion to Michael Oakeshott* (2012), publicado nos Estados Unidos (FRANCO; MARSH, 2012). Há também uma coletânea recente de ensaios em *The Place of Michael Oakeshott in Contemporary Western and Non-Western Thought* (O'SULLIVAN, 2017), que oferece algumas perspectivas renovadas sobre temas bem conhecidos.

Como os comentários e as análises concordam, Michael Oakeshott foi muito mais do que um crítico do planejamento social do pós-guerra. Foi um filósofo idealista proeminente, que trabalhou na mesma linha de R. G. Collingwood e, portanto, na tradição do Idealismo inglês (BOUCHER; HADDOCK; VINCENT, 2001; BOUCHER, 1997). Consequentemente, ele enfatizou a importância fundamental da prática cultural humana específica em moldar e esclarecer o modo com que a vida é experimentada. Isso o levou a uma filosofia que se comprometia, com consistência, com a história, com a política e com a literatura – especialmente a poesia –, com a religião e com a ciência, cada qual um exemplo da conquista e do esforço humanos, e modos de criticar e moldar o comportamento moral. Oakeshott argumenta que esses são mais bem compreendidos e desenvolvidos pela prática e pela ação, e por meio do intercâmbio e da avaliação da experiência, de modo comum e civilizado. A política na forma da associação civil e a educação, tanto formais quanto informais, são exemplo de diálogo quando vistas dessa perspectiva: elas compreendem a conversa que membros

513 NT: *festschrift* pode ser compreendido como uma coleção de escritos publicados em homenagem a um intelectual.

de uma civilização conduzem entre si mesmos e com outros e que é essencial para a subsistência saudável.

É uma filosofia conservadora, certamente, mas não que seja estática, muito menos reacionária ou autoritária. Com efeito, há um elemento forte de libertário ao longo do trabalho de Oakeshott, com destaque em seu ensaio *The Claims of Politics*, que permanece aberto a novas explorações (OAKESHOTT, 1993). Oakeshott argumentava que a prática cultural humana não deve ser reduzida à agenda programática, tal como os racionalistas acreditam e tentam. Isso o levou a criticar o contemporâneo Estado gerencial, seja capitalista, ou socialista, o que ele acreditava ser moldado por uma ideologia abstrata e pela proliferação de leis e, ainda, governado por uma casta política e por uma burocracia tecnocrática autoconfiantes, mas cada vez mais distantes da massa das pessoas comuns. A Comissão Europeia pode ser um tipo do que Oakeshott tinha em mente.

Isso é bem claro; o que é menos clara é a alternativa que tinha a oferecer, se não amplamente ao racionalismo, então ao Estado gerencial, que é seu resultado prático. Ele permanece conhecido como um filósofo conservador, embora Kenneth Minogue tenha dito que o próprio Oakeshott "via essa expressão como uma incorreção, porque filósofos não devem ser partidários" (MINOGUE, 2004)[514]. É um contraste completo com Karl Marx e Friedrich Engels, que, na décima primeira *Tese sobre Ludwig Feuerbach,* argumentaram: "[o]s filósofos têm apenas *interpretado* o mundo, em muitas maneiras; o ponto é *mudá-lo*" (MARX; ENGELS, 1970, p. 123)[515]. Por sua vez, Oakeshott descreve Marx e Engels deste modo: "além de qualquer dúvida, eles são autores dos mais estupendos de nossos racionalismos políticos – como poderiam ser, pois foram compostos para a instrução de uma classe menos educada politicamente do que qualquer outra que já tenha tido a ilusão de exercer poder político" (OAKESHOTT, 1967a, p. 26)[516]. É um dilema contínuo para os acadêmicos: as tensões dos estudos, a busca por verdades e o comprometimento social e político.

514 NT: do original "regarded this expression as a solecism, for philosophers should not be partisans".

515 NT: do original "The philosophers have only *interpreted* the world, in various ways; the point is to *change* it".

516 NT: do original "beyond question they are the authors of the most stupendous of our political rationalisms – as well they might be, for it was composed for the instruction of a less politically educated class than any other that has ever come to have the illusion of exercising political power".

CAPÍTULO IX

Jürgen Habermas (1929-presente) – o Diálogo como racionalidade comunicativa

> A tarefa da pragmática universal é a de identificar e de reconstruir condições universais de possível compreensão (*Verständigung*) [...]. Portanto, parto do pressuposto (sem a empreitada de demonstrá-lo aqui) de que outras formas de ação social – por exemplo, o conflito, a competição e a ação estratégica em geral – são derivadas da ação orientada a obter a compreensão (*verständigungsorientiert*) (Jürgen Habermas, *Communication and The Evolution of Society*)[517].

Introdução

Como nossa epígrafe sugere, um aspecto fundamental no trabalho de Jürgen Habermas tem sido o desenvolvimento de uma teoria de racionalidade comunicativa, usando o que ele chama de *pragmática universal*. É uma preocupação surgida de seu desenvolvimento como um teórico crítico, o último a ser diretamente associado com o Instituto de Pesquisa Social, ou, como seus membros são conhecidos mais popularmente, como a Escola de Frankfurt[518].

517 NT: do original "The task of universal pragmatics is to identify and reconstruct universal conditions of possible understanding (*Verständigung*) [...]. Thus I start from the assumption (without undertaking to demonstrate it here) that other forms of social action – for example, conflict, competition, strategic action in general – are derivatives of action oriented to reach understanding (*verständigungsorientiert*)".

518 Ver Martin Jay (1973), *The Dialetical Imagination: a History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*, Heinemann Educational Books, London. Há diversos livros que examinam os aspectos do trabalho e da influência da Escola de Frankfurt. Dois relatos curtos e ainda úteis são Slater (1977) e Bottomore (1984). Geuss (1981) trata especificamente da relação de Habermas com a Escola de Frankfurt. Mais recentemente, ver Jeffries (2016), com

Habermas é, hoje, um dos mais proeminentes filósofos e sociólogos acadêmicos na Europa contemporânea, um *status* confirmado pelos muitos prêmios e honrarias acadêmicas que recebeu[519]. Publicou muitos livros e artigos acadêmicos que refletem a maneira com que seu trabalho proporciona uma ponte entre – ou, talvez mais precisamente – um híbrido da filosofia e da sociologia. Habermas também é reconhecido na Alemanha e fora dela como um intelectual público influente. Tem sido autor prolífico nos gêneros tanto acadêmico quanto popular, com a última produção incluindo artigos jornalísticos, transmissões em rádio e em televisão, palestras públicas e diálogos abertos[520]. Na casa dos 80 anos de idade, Habermas tem continuado a comentar a respeito da vida social e política, com destaque para a condição da União Europeia e seu projeto de integração. Ele é pessoalmente a favor de uma Europa que almeje construir uma democracia transnacional, em vez de um federalismo executivo pós-democrático, como argumentou em resposta à crise enfrentada pela União Europeia nos primeiros momentos da década presente (HABERMAS, 2012; ver também GREWAL, 2015). Ele comentou recentemente sobre o que chama de "sedução da tecnocracia", em relação a esse assunto (HABERMAS, 2015). É uma crise contínua com o que é percebido, cada vez mais, como um déficit democrático, agravado pelos problemas fundamentais do desequilíbrio econômico na zona do Euro, por problemas de (i)migração e pela decisão do Reino Unido, via referendo, em 2016 (Brexit), de abandonar a União Europeia[521]. Habermas também comentou bastante sobre o lugar da religião, tanto historicamente quanto na vida contemporânea. Retornaremos brevemente a esses assuntos adiante, neste capítulo, já que são ilustrativos da filosofia e da sociologia gerais de Habermas, bem como de sua teoria da racionalidade comunicativa.

O trabalho de Jürgen Habermas é muito extenso, tanto em conteúdo quan-

---

um relato estimulante das personalidades e suas ideias, incluindo Habermas e a teoria crítica desde a década de 1960.

519 Habermas foi agraciado com pelo menos 21 prêmios de grande expressão, na Alemanha, na Europa, para além de outros prêmios internacionais, entre 1974 e 1965. Eles incluem o Prêmio Hegel (1974), o Prêmio Sigmund Freud (1980), o Prêmio Theodor W. Adorno (1985), o Prêmio (de) Quioto em Arte e Filosofia (2004), o Prêmio Erasmus (2013) e o Prêmio Kluge (2015).

520 Um dos diálogos mais importantes de Habermas ocorreu em 14 de janeiro de 2004, a convite da Academia Católica da Bavária, em Munique. Foi com seu colega alemão, o proeminente teólogo católico Joseph Ratzinger, o Prefeito da Congregação da Igreja Católica para a Doutrina da Fé do Santo Ofício (Ratzinger foi eleito Papa, com o nome de Bento XVI, em 2005). O diálogo foi publicado primeiro em alemão, em 2005, e em inglês como *The Dialectics of Secularization: On Reason and Religion*, pela the Ignatius Press (2006). Retomaremos este assunto posteriormente, neste capítulo.

521 Cf. Brexit: Impact across Policy Areas, House of Commons Library, *Briefing Paper* n.º 07213, editado por V. Miller, 26 August 2016. Disponível em: www.parliament.uo/commons-library. Acesso em: 20 abr. 2017.

do em quantidade. Isso exige que sejamos seletivos naquilo que consideramos como necessário para proporcionar uma descrição de Habermas como um filósofo dialógico. Como indicamos, sua filosofia e sua sociologia têm-se desenvolvido enquanto componentes de uma teoria crítica neomarxista, com origens na Escola de Frankfurt. Habermas preocupa-se especialmente com o que ele vê como a erosão da esfera pública na vida da comunidade, com questões sociais e políticas sendo consideradas instrumentalmente como meios para fins em decisões tomadas por uma tecnocracia política. Conforme Habermas, isso resultou na marginalização do diálogo e do debate públicos sobre objetivos sociais e políticos, muitas vezes não mais do que tokenismo eleitoral. Isso o levou a considerar os problemas do positivismo nas ciências sociais, e para a comunicação racional e sua relação com a ação, que são contribuições intelectuais importantes para a epistemologia e para o problema sociológico da esfera pública. São elementos encontrados, sobretudo, em *Knowledge and Human Interests* (1987a), *Communication and the Evolution of Society* (1984) e nos dois volumes de *The Theory of Communicative Action* (1984b, 1985)[522]. Nos concentraremos nesses aspectos fundamentais de sua filosofia e de sua sociologia, considerando a relação do pensador com a Escola de Frankfurt e seus diálogos intelectuais com o filósofo Hans-Geord Gadamer e com o teólogo católico Joseph Ratzinger, que observamos. Finalmente, consideraremos as implicações para a educação advindas do conceito de Habermas do diálogo como comunicação social, juntamente com uma breve conclusão.

Vida e carreira de Jürgen Habermas

Habermas nasceu em 18 de junho de 1828, na cidade de Düsseldorf, na Renânia, mudando-se com sua família para a cidade de Gummersbach, perto de Colônia, onde viveu até graduar-se no *gymnasium* ("ginásio") – ou *grammar school* – local. É válido notar que Habermas nasceu com fenda palatina, o que exigiu cirurgia corretiva, uma condição que, segundo ele mesmo, influenciou seus pensamentos sobre os modos da comunicação humana, sobretudo a palavra falada, que é o código mais comum, e a palavra escrita, que é, em termos comparativos, ainda rara e encontrada com mais frequência entre as classes médias e altas instruídas, como uma forma importante de capital cultural. A família de Habermas era típica da burguesia protestante conservadora da

522 As datas de publicação são as das edições convenientes em língua inglesa, e não as datas da publicação original em alemão.

Alemanha de Weimar. O avô paterno era diretor de um seminário protestante local, ao passo que o pai, Ernst – que, conforme Habermas, mais tarde foi simpático ao nacional socialismo – ocupou a posição pública proeminente de diretor executivo da Câmara de Indústria e Comércio em Colônia. Desse modo, Habermas passou seus anos de formação na infância e os primeiros anos de adolescência na Alemanha nacional-socialista, até o colapso catastrófico ao fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, muito embora, por conta da idade, tenha podido escapar do serviço de guerra. Há relativamente pouca informação autobiográfica sobre o efeito desses anos no desenvolvimento emocional e intelectual de Habermas. Diz-se que os Julgamentos de Nuremberg, no pós-guerra, de membros-chave do regime nacional-socialista, deixaram claro, para Habermas, a imensidão do colapso moral e político da Alemanha (BOHMAN; REHG, 2014). Isso foi reforçado por sua leitura posterior do trabalho do proeminente filósofo existencialista Martin Heidegger, que se ligara ao Partido Nacional-Socialista da Alemanha. Habermas foi convencido do fracasso da filosofia alemã em fornecer uma resposta política e intelectual efetiva ao nacional-socialismo[523].

O próprio Habermas seguiu um caminho acadêmico convencional para os moldes alemães, estudando filosofia nas universidades de Göttingen, Zurique e Bonn, entre 1949 e 1954. Completou um doutorado em Bonn, em 1954, com *The Absolute in History: On the Contradictions in Schielling's Thinking,* um estudo sobre o filósofo idealista do século XX, Friedrich Schelling. Em seguida, Habermas começou o processso de finalizar a *Habilitationsschrift*, necessária para a carreira de docência superior na Alemanha. Isso o conduziu ao contato direto com a Escola de Frankfurt, estudando filosofia e sociologia com Max Horkheimer e Theodor Adorno na Universidade Goethe, de Frankfurt. No entanto, divergências entre e com seus supervisores fizeram com que ele se transferisse à Universidade de Marburg, onde, em 1961, finalizou uma *Habilitationsschrift* em ciência política, sob a supervisão de Wolfgang Abendroth, proeminente acadêmico marxista. A tese de Habermas – "The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society" –, em essência um estudo de sociologia histórica, veio a mostrar a direção que seu trabalho tomaria em seguida.

Após um breve período como *Privatdozent* – ministrante de aulas em ensi-

523 Posteriormente, ele viria a intervir no que se tornou conhecido como a *Historikerstreit*, ou "A Querela dos Historiadores", na Alemanha Ocidental. Habermas, não sendo ele mesmo um historiador, acusou os historiadores conservadores Ernst Nolte, Michael Stürmer, Andrea Hillgruber, entre outros, de revisar a história do nazismo alemão a fim de legitimar um nacionalismo alemão nascente em oposição ao comunismo. Ver a coletânea de documentos *Historiker-Streit* (1987), publicado pela Serie Piper (cf. Serie Piper 1987). Leaman (1988) oferece um comentário sobre o papel de Habermas na questão.

no superior – em Marburg, Habermas foi professor de filosofia na Universidade de Heidelberg até 1964. A publicação de sua *Habilitationsschrift* rendeu-lhe a atenção do mundo intelectual e acadêmico alemão e, em 1954, foi o sucessor de Max Horkheimer na Cadeira de Filosofia e de Sociologia, no Instituto de Pesquisa Social, da Goethe-Universität Frankfurt am Main[524]. Permaneceu em Frankfurt até 1971, quando se associou ao físico e filósofo Carl Friedrich von Weizsäcker como codiretor do Instituto Max Planck de Estudo do Mundo Científico, em Starnberg, próximo a Munique. Em 1981, seu trabalho principal, "Theorie des kommunikativen Handelns", foi publicado (em inglês, em dois volumes, como *The Theory of Communicative Action*, em 1984b e em 1987b). Em 1983, Habermas regressou à Goethe-Universität Frankfurt am Main como professor de filosofia e diretor do Instituto de Pesquisa Social. Aposentou-se em 1994, mas permaneceu como comentador ativo sobre a vida política e social, sobretudo sobre os problemas da integração europeia, tal qual assinalamos.

A filosofia de Jürgen Habermas[525]

Habermas é considerado tanto como filósofo como sociólogo, além de o representante vivo mais influente da filosofia social e teoria crítica neomarxista da Escola de Frankfurt. Como assinalamos, a Escola de Frankfurt localizava-se no Instituto de Pesquisa Social na Goethe-Universität Frankfurt am Main. Foi fundada em 1923, buscando proporcionar uma teoria crítica neomarxista com ênfase na superestrutura cultural em contextos históricos específicos das mudanças sociais[526]. O objetivo era superar as limitações – como os membros da Escolas as viam – do positivismo e do materialismo dialético do marxismo, tal como apresentados por Friedrich Engels em *Socialism: Utopian and Scientific* (2008).

Uma ilustração disso foi a usurpação do marxismo pelo marxismo-leninismo e a posterior degeneração para o stalinismo. Isso foi agravado pelo fracasso da ideologia comunista ortodoxa em estimular a consciência e a ação revolucionárias entre os trabalhadores dos Estados capitalistas desenvolvidos (MORGAN, 2014a). A reação da Escola de Frankfurt foi a de concentrar-se

524 O filósofo Albrecht Wellmer foi seu assistente.

525 Há muitíssimos comentários sobre a obra de Habermas. O volume da útil série *Cambridge Companion,* editada pela S. K. White (1995), é recomendado, já que oferece diversas perspectivas complementares. Edgar (2005) é recomendado como uma introdução, de volume único, à filosofia de Habermas.

526 Os membros filosóficos mais proeminentes da Escola de Frankfurt em seus dias de paz foram Max Horkheimer (diretor entre 1931 e 1958), Theodor Adorno, Walter Benjamin e Herbert Marcuse.

nas condições por meio das quais a razão e o conhecimento são obtidos em circunstâncias históricas específicas, uma abordagem advinda tanto de Kant quanto de Hegel. Isso levou a uma ênfase na estética, modernismo na literatura e na arte, cultura popular e psicanálise. Os membros da Escola de Frankfurt eram consideravelmente menos interessados na história e na economia[527]. Uma exceção era Friedrich Pollock, que publicou uma crítica ao planejamento da economia soviética e, posteriormente, um estudo das consequências econômicas e sociais da automação. Isso confirmou-se como uma perspectiva intelectual que se tornou mais e mais rarefeita na análise e pessimista na conclusão. As possibilidades e emancipação, de que e quanto a que, pareciam fragmentárias e inconclusivas. A chegada do nazismo ao poder político na Alemanha, em 1993, levou individualmente os membros da Escola ao exílio, sobretudo aos Estados Unidos, com certo reagrupamento em Nova Iorque. A Escola retornou a Frankfurt am Main em 1949, ao que era, à época, a Alemanha Ocidental, e teria refluxo de influência por meio da Nova Esquerda e de outros movimentos sociais radicais da década de 1960. Pode-se dizer que prosseguiu, usando a teoria crítica, por movimentos emancipatórios posteriores e de fato ainda atuais, como direitos antirracismo, feminismo, gays e transgêneros. Há muito que descartara o proletariado como instrumento de emancipação revolucionária.

Habermas e o Diálogo como comunicação social

Embora Habermas tivesse, no começo, uma relação tensa com a Escola de Frankfurt, sobretudo ao longo do projeto de sua *Habilitationsschrift*, ele retomou sua ligação com a Escola formalmente em 1964, conforme apontamos. Introduziu, indubitavelmente, sua voz única nos temas e debates filosóficos e sociais contemporâneos associados à Escola de Frankfurt. O tema básico de Habermas é ouvido em sua tentativa de defender e renovar a tradição iluminista da crítica por meio do que ele argumenta ser um comprometimento filosófico necessário para com a modernidade. O pensamento e a escrita de Habermas também evoluíram, e pode-se dizer que apresentam duas perspectivas distintas, anterior e posterior a meados de 1970. Em *Knowledge e Human Interests* – primeiro trabalho substancial e no qual, como é típico da Escola de Frankfurt, demonstra a influência tanto de Kant quanto de Marx – Habermas buscou expli-

527 Uma exceção foi Friedrich Pollock (1894-1970), que publicou, por exemplo, um relato sobre o planejamento na União Soviética (1929) e, bem posteriormente, um estudo das consequências econômicas e sociais da automação (1957).

car a natureza da ciência contemporânea, natural e humana, por meio da análise de suas raízes epistemológicas e históricas e padrões de desenvolvimento. A conclusão é de que a busca e a construção do conhecimento têm se tornado mais especializadas, mais instrumentais, mais positivistas e mais "científicas".

Uma discussão crítica da perspectiva de Habermas sobre o *positivismo*, a qual o vincula tanto a Karl Popper quanto a Thomas Kunn, é fornecida por Paul A. Komesaroff (2009, p. 76-96). Este argumenta que a crítica de Habermas, iniciada como um "ataque limitado contra a posição filosófica do racionalismo crítico", foi concluída com "uma proposta de uma teoria compreensiva da ciência que, partindo de uma perspectiva não objetivista, procuraria apreender o conteúdo de seu objeto em termos da prática historicamente condicionada dos cientistas"[528]. Komersaroff afirma que o próprio Habermas não se comprometeu a desenvolver tal teoria, que necessariamente seria uma tarefa de maior monta (KOMESAROFF, 2009, p. 84). Diz, ainda, que no debate, Habermas não proporciona uma definição acurada do que ele mesmo chama de "positivismo" (tampouco o fazem, ainda segundo Komesaroff, outros protagonistas). Contudo, como Komesaroff afirma, o sentido atribuído por Habermas torna-se claro, quando, em *Knowledge and Other Interests*, diz que o positivismo está em harmonia "com o princípio do cientismo, ou seja, que o significado do conhecimento é definido por aquilo que as ciências conseguem fazer e, portanto, pode ser adequadamente explicado pelos procedimentos metodológicos dos procedimentos científicos" (KOMESAROFF, 2009, p. 78)[529]. Como Habermas apontou adiante, novamente em uma passagem de *Knowldgede and Humanas Interests* citada por Bottomore, isso levou a

> uma metodologia esvaziada de pensamento filosófico. Isso porque a filosofia da ciência surgida a partir de meados do século XIX como a herdeira da teoria do conhecimento é (uma) metodologia adotada como um autoentendimento científico das ciências. O cientificismo significa a crença da ciência em si mesma, que é a convicção de que não podemos mais entender a ciência como uma forma de conhecimento possível, mas, pelo contrário, devemos identificar o conhecimento com a ciência (BOTTOMORE, 1984, p. 57)[530].

528 NT: do original "a limited attack on the philosophical position of critical rationalism"; "a proposal for a comprehensive theory of science which from a non-objectivist perspective would seek to apprehend the content of its object in terms of the historically conditioned practice of scientists".

529 NT: do original "with the principle of scientism, that is, that the meaning of knowledge is defined by what the sciences can do and can thus be adequately explicated through the methodological procedures of scientific procedures".

530 NT: do original "a methodology emptied of philosophical thought. For the philosophy of sci-

O problema, diz Komesaroff, é que Habermas oferece uma definição excessivamente limitada da ciência, conforme o que ele vê como seu interesse técnico-cognitivo-constitutivo. Komesaroff afirma a própria posição: "nenhuma investigação que deseje elucidar a dimensão social do conhecimento científico pode partir de uma pressuposição tão limitada sobre a natureza da ciência em si" (KOMESAROFF, 2009, p. 85)[531].

Não obstante, como observamos anteriormente, o cientificismo levou, conforme Habermas, ao predomínio de abordagens positivistas, burocráticas e autoritárias, com respectivas soluções na vida econômica, social e política. A consequência tem sido um déficit democrático que enfraqueceu a vitalidade da vida pública, o que levou, de modo crescente, a uma reação subjetiva – muitas vezes irracional – vistas nas ditas políticas populistas. Em *Knowledge and Human Interests*, Habermas sugeriu uma resolução potencial para esse dilema, argumentando que a sociedade humana dependia de duas formas de ação, distintas e, mesmo assim, mutuamente dependentes. A primeira é a *ação instrumental*, mensurada quantitativamente e percebida no trabalho e na construção material, sem o que a humanidade não consegue sobreviver. A segunda é a *ação comunicativa*, aferida qualitativamente e percebida por meio da interação e do diálogo sociais, sem o que a humanidade não consegue sobreviver, ou, ao menos, não de modo livro, justo e igualitário. Essas duas formas de ação refletem, ambas, os interesses humanos, mas referentes a categorias distintas do conhecimento, cada qual com processos próprios de busca e de critérios para obter conclusões.

O desafio epistemológico é de agregar as duas formas, possibilitando a ação prática de acordo com os interesses e o bem-estar humanos. Essa tem sido a preocupação primordial de Habermas, logo depois da mudança para o Instituto Max Planck de Starnberg, após seu regresso a Frankfurt e desde sua aposentadoria formal. Como indicamos, o trabalho de Habermas é muitíssimo abrangente. Aqui iremos nos concentrar em sua teoria da teoria da racionalidade comunicativa que possibilita a ação. Tem-se notado que Habermas utiliza três categorias de interesse cognitivo humano. São elas: o interesse técnico em conhecer e em controlar o mundo em que vivemos; o interesse social em enten-

ence that has emerged since the mid-nineteenth century as heir of the theory of knowledge is methodology pursued with a scientistic self-understanding of the sciences. Scientism means science's belief in itself, that is the conviction that we can no longer understand science as one form of possible knowledge, but rather must identify knowledge with science".

531 NT: do original "'no investigation which hopes to elucidate the social dimension of scientific knowledge can commence with such a limiting presupposition about the nature of the science itself".

dermos um ao outro, que possibilita a atividade em comum; e o interesse em esclarecer o entendimento sobre nós mesmos (BLACKBURN, 1996). Elas compreendem a essência de uma teoria crítica que Habermas desenvolve por meio do que ele chama de uma "pragmática universal"[532].

Isso tem como objetivo revelar os compromissos normativos mediados primariamente pela comunicação linguística. Habermas argumenta, fundamentalmente, que o ato da comunicação em si já é o começo do diálogo, em que parceiros estão abertos às possibilidades de acordo e ação social. Isso leva cada um, ao menos potencialmente, para além dos próprios valores pessoais e subjetivos. Depende de uma capacidade genuína de participar, de modo igualitário, na comunicação e no diálogo: uma instrução a um subordinado não é um diálogo, mesmo que um esclarecimento seja solicitado. Isso equivale a substituir a ênfase filosófica na relação entre sujeito e objeto pela concentração na comunicação intersubjetiva, o que exige que se leve em consideração a ética discursiva. É a contribuição principal de Habermas à filosofia e à sociologia e foi desenvolvida exaustivamente em *Communcation and The Evolution of Society* (1984a) e, em especial, nos dois volumes de *The Theory of Communicative Action* (1984b, 1987b). Isso nos recorda da distinção de Martin Buber entre a relação Eu-Isso e Eu-Tu, para além do argumento de Buber de se estar sempre "aberto ao diálogo" (vide Capítulo 1)[533].

Habermas conclui que a esfera pública do diálogo e do debate é erodida pelas burocracias estatais e pelas economias capitalistas, cada vez mais autônomas, e cuja abordagem tecnocrática é preferida pelos partidos políticos que constituem legislaturas eleitas. A renovação de uma esfera pública autêntica é a responsabilidade dos movimentos sociais e dos intelectuais orgânicos para com eles. Daí, por exemplo, a resposta de Habermas à integração europeia concentrar-se no déficit democrático, e não em qualquer objeção à ideologia de uma solidariedade europeia e verdadeiramente global e social. Entretanto, o surgimento de um populismo que desafia a tecnocracia política e a globalização capitalista, embora em nome da integridade e da solidariedade nacional, apresenta um dilema não resolvido e, ainda assim, contemporâneo. Habermas postula uma teoria de racionalidade universal como uma solução ao que vê como o problema de tais racionalidades valorativas conflitantes na esfera pública. Ele afirma, conforme D'Avray, citando Heath: "que, *em princípio*, um

532 Ver Capítulo 1 de *Communcation and the Evolution of Society* (1984a) para uma explicação detalhada deste conceito.

533 Habermas fornece um comentário extenso em "Martin Buber – A philosophy of Dialogue in Historical Context". *In*: *The Lure of Technocracy*, 2015, p. 119-136.

acordo racionalmente motivado deve ser sempre alcançável" e que o fracasso em obter o consenso pode ser explicado por fatores que influenciam o modo pelo qual os discursos ocorrem, tais como a falta de tempo, de conhecimento, ou, ainda, a irracionalidade dos participantes. D'Avray conclui: "essa afirmação de Habermas tem ilusões impressas em toda a parte. Mesmo debates longos e pacientes, tais como tantas vezes acontecem entre amigos, tendem a permanecer sem solução, quando estão envolvidos fundamentos éticos e outros dessa natureza" (D'AVRAY, 2010, p. 47)[534]. D'Avray, citando novamente Heath, também percebe que há um problema lógico levantado pela distinção de Habermas entre "argumentos morais pertinentes e diferenças 'éticas' sobre 'valores', que ele [Habermas] enxerga como normas internalizadas no processo de socialização". Isso conduz a uma argumentação circular (D'AVRAY, 2010, p. 47-48)[535]. Retomaremos esta e outras objeções críticas.

Nas próximas duas seções, examinaremos a percepção de Habermas da natureza e do social por meio de seu debate com o filósofo Hans-Georg Gadamer, bem como a perspectiva de Habermas sobre a religião, através de seu diálogo com o teólogo católico Joseph Ratzinger (posteriormente, Papa Bento XVI). São exemplos específicos das tentativas do próprio Habermas de obter a comunicação racional por meio do diálogo.

A natureza do social: Hans-Georg Gadamer

O que constitui o social é claramente uma questão fundamental para a filosofia e a sociologia de Habermas. Por conseguinte, seu diálogo intelectual com Hans-Georg Gadamer (1900-2002) é de grande interesse. De fato, Alan How, no prefácio de seu relato sobre o debate, a este descreve como "provavelmente o mais importante dos últimos 25 anos para qualquer pessoa que trabalhe com as ciências humanas ou sociais" (HOW, 1995, p. vii)[536] [537]. À parte da hipérbole en-

534 NT: do original "that *in principle* a rationally motivated agreement must always be reachable"; "This claim by Habermas has wishful thinking written all over it. Even long and patient debates, such as do occasionally occur between friends, tend to remain unresolved when ethical and other fundamentals are concerned".

535 NT: do original "proper moral arguments and 'ethical' differences about 'values', which he [Habermas] regards as norms internalised in the process of socialisation".

536 NT: do original "as probably the most important one of the last 25 years for anyone working in the humanities or social sciences".

537 Há diversos relatos interessantes do debate Gadamer-Habermas. Para além de How (1995), Teigas (1995), Oraa (1998) e especialmente Harrington (2001) devem ser levados em consideração. Scheibler (2000) e Wolff (2017) também são relevantes.

tusiástica, o debate foi certamente significativo, entre talvez as duas figuras de proa da filosofia alemã da época, representando as escolas analíticas de teoria crítica e de hermenêutica textual. Gadamer, estudioso de Martin Heidegger, era conhecido como o maior expoente alemão da hermenêutica, um método fundamental em campos como a crítica literária e a teologia. Ele argumentou que a filosofia deveria ser desenvolvida através da interpretação de sua tradição e que o entendimento ontológico está enraizado no histórico, o que possibilita um maior crescimento futuro. Por exemplo, um texto tem um autor histórico e um público histórico original que descobre significado nele. Contudo, a situação histórica de públicos leitores posteriores também deve ser reconhecida na descoberta de significado no texto. Eles dialogam sobre o texto, por assim dizer, tanto com o autor histórico quanto com os sucessivos públicos de leitura histórica desse autor, incluindo críticos acadêmicos e profissionais, bem como leitores em geral. Isso permite uma reavaliação contínua do texto, das circunstâncias de sua produção e de suas interpretações históricas sucessivas. É uma relação vital que educa o leitor na autocompreensão e no desenvolvimento pessoal. Demonstra que o texto ainda tem algo a contribuir para a conversa cultural contínua da humanidade. Notamos, aqui, a semelhança com as ideias de Michael Oakeshott (vide Capítulo 8).

A relação com a pós-modernidade é clara. O trabalho mais importante do próprio Gadamer é *Truth and Method* (2013), em que ele explora filosoficamente o fenômeno da compreensão, tomando exemplos da arte e da estética[538].

Como observado por How, "não é um debate de fácil caracterização", prosseguindo: "em um nível, é um debate sobre a metodologia das ciências sociais, com Habermas defendendo a importância da 'objetividade científica' como uma maneira de obter a aquisição adequada dos fenômenos sociais" (HOW, 1995, p. 16)[539]. Ainda assim, como How também aponta e identificamos anteriormente, Habermas igualmente se engajou em um debate antipositivista, sobretudo com Karl Popper, o que demonstrou um comprometimento também com as possibilidades interpretativas das ciências sociais. Isso introduz a possibilidade de o debate Habermas-Gadamer ser, ele mesmo, um debate hermenêutico, como sugerido pelo filósofo francês Paul Ricoeur. Como assinalado por How:

538 Publicado primeiro em alemão, em 1960, como *Wahrheit und Methode: Grundzűge einer philosophischen Hermeneutik*. Uma coletânea dos ensaios de Gadamer também foram publicados em inglês, como *Philosophical Hermeneutics* (2008).

539 NT: do original "It is not an easy debate to characterise"; "At one level it is a debate over the methodology of the social sciences, with Habermas defending the importance of 'scientific objectivity' as a way of gaining adequate purchase on social phenomena".

> Ele [Ricoeur] usa os termos, a hermenêutica da suspeita (Habermas) e a hermenêutica da fé ou a recuperação da tradição (Gadamer) para descrevê-los. Eles se referem a dois conjuntos concorrentes de suposições interpretativas fundamentais que dão origem a dois tipos muito diferentes de conhecimento (HOW, 1995, p. 17)[540].

Contudo, como How conclui, nem Habermas nem Gadamer aceitaram essa descrição dialética de seus debates. O primeiro aceitava os objetivos críticos e antipositivistas da hermenêutica, mas acreditava que a estrutura da comunicação humana propiciava a oportunidade de analisar a sociedade criticamente e de obter o consenso social.

Habermas, enquanto expoente maior da teoria crítica, tomava a abordagem de Gadamer como, na melhor das hipóteses, intelectualmente conservadora e, na pior, reacionária. Ele argumentava que a abordagem de Gadamer responderia a tentativas de mudanças radicais por afirmar que estas eram irracionais, fracassando em interpretar a tradição corretamente. Gadamer, por seu turno, considerava tal acusação como a pressuposição equivocada de uma antítese, necessária e incondicional, entre a tradição e a razão. Para Gadamer, a tradição não é algo opressivo e cego que, como na frase célebre de Marx: "pesa como um íncubo[541] no cérebro dos vivos" (MARX, 1936a, p. 116)[542] [543]. É, pelo contrário, um terreno fértil do qual saem ideias e culturas que precisam ser extirpadas, claro, mas também auxiliadas e cultivadas como um tipo de ecologia cultural. O debate Habermas-Gadamer permanece como de interesse fundamental para a filosofia e para a metodologia das ciências sociais contemporâneas, e conseguimos indicar apenas algumas de suas implicações aqui.

É aceito comumente que as percepções de Habermas sobre a religião e o papel desta na esfera pública mudaram ao longo de sua vida e carreira. Ele foi criado na tradição luterana alemã, mas, desde a juventude, adotou uma postura

---

540 NT: do original "He [Ricoeur] uses the terms, the hermeneutics of suspicion (Habermas), and the hermeneutics of faith or the recovery of tradition (Gadamer) to describe them. They refer to two competing sets of foundational interpretive assumptions that give rise to two very different kinds of knowledge".

541 NT: o termo íncubo refere-se a um pesadelo que, segundo a crença popular, seria provocado pelo demônio, o qual assume a forma masculina e se apodera especialmente das mulheres adormecidas, levando-as ao pecado da carne.

542 NT: do original "weighs like an incubus on the brain of the living".

543 Em *The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte,* a relevante citação é: "Os homens fazem a própria história, mas não a fazem apenas como querem; não a fazem sob circunstâncias escolhidas por eles mesmos, mas sob circunstâncias diretamente encontradas, dadas e transmitidas do passado. A tradição de todas as gerações mortas pesa como um íncubo no cérebro dos vivos". É um ponto discutível se Habermas ou Gadamer são mais próximos de Marx nesse quesito.

cética e ateísta quanto à religião, seguindo a Marx. Este via a religião como um mito alienante e a religião organizada como um componente da superestrutura e uma ferramenta hegemônica da classe capitalista dominante. No período entre a metade da década de 1980 até a virada do novo século, Habermas comentava sobre a religião apenas muito raramente, sem ser particularmente hostil, vendo-a como um assunto de decisão e de vida pessoais. Contudo, nos anos recentes, Habermas tem abertamente afirmado que a religião pode exercer, e de fato, exerce, um papel positivo na esfera pública. Isso é muito diferente, por óbvio, de declarar uma crença religiosa pessoal. As perspectivas de Habermas são desenvolvidas, sobretudo, em *Religion and Racionality: Essays on Reason, God and Modernity* (2002) e em *Between Naturalism and Religion: Philosophical Essays* (2008). Em nossa breve consideração sobre o pensamento de Habermas acerca da religião, observamos dois textos importantes: primeiro, um exemplo de *Liberating Power of Symbols: Philosophical Essays* (2001); segundo, e finalmente, o diálogo com Joseph Ratzinger, ocorrido na Academia Católica da Bavária, em Munique, em janeiro de 2004 e publicado como *The Dialectics of Secularization: On Reason and Religion* (2006).

O choque de culturas: Karl Jaspers

O primeiro dos textos supra indicados é uma coletânea de ensaios e discursos escritos para ocasiões específicas, mas, como Habermas afirma no prefácio, os temas tratados "podem ser de interesse mais geral" e "podem ser lidos como fragmentos de uma história da filosofia contemporânea" (HABERMAS, 2001, Prefácio)[544] [545]. Ele quis dizer – por óbvio, na Alemanha – que os ensaios estão preocupados com as ideias e com os argumentos dos filósofos e teólogos alemães, alguns muito conhecidos fora do mundo germanófono, tais como Ernst Cassirer e Karl Jaspers, e outros menos, tais como Michael Theunissen[546]. Não podemos fazer, aqui, nada mais além de indicar os temas examinados e sua relação com o pensamento de Habermas sobre a religião. Utilizaremos apenas um exemplo: o ensaio sobre *The Conflict of Beliefs: Karl Jaspers on the Clash of*

544 NT: do original "may be of more general interest"; "[t]hey can be read as fragments of a history of contemporary philosophy".

545 A coleção é semelhante, em estilo, com *Men in Dark Times* (1973), de Hannah Arendt, que também tem um ensaio, na verdade dois, sobre Karl Jaspers.

546 O cineasta Alexander Kluge é incluso com um pedido de desculpas jocoso de Habermas, por "incluí-lo entre filósofos e até mesmo teólogos" (HABERMAS, 2001, Prefácio).

Cultures[547].

Assim começa: "[h]oje, a luta entre fés diferentes, que Weber descreveu, em seu famoso diagnóstico dos tempos, adquiriu a forma diretamente política de um choque de culturas". Habermas continua: "[n]esta situação, nós, europeus, somos confrontados com a tarefa de obter uma compreensão intercultural entre o mundo islâmico e o Ocidente judaico-cristão" (HABERMAS, 2001, p. 30-31)[548] [549]. Habermas se concentra na convicção de Karl Jaspers de que a filosofia (e talvez, especificamente, uma antropologia filosófica-existencialista) "poderia, ao menos, domar a tensão entre crenças antagônicas e transformá-la em um conflito discursivo, se não, até mesmo, dissolvê-la por completo". Não podemos fazer jus à filosofia de Karl Jaspers no espaço aqui disponível, para além de notar, como Habermas o faz, que Jaspers "parece ter a expectativa de que, *depois do Iluminismo*, as tradições fortes abandonarão suas afirmações dogmáticas sobre a verdade e de que, instruídas pela descoberta da situação fundamental dos seres humanos, transformarão, a si mesmas, em versões da fé filosófica" (HABERMAS, 2001, p. 41)[550]. Há objeções a isso, como Habermas enfatiza. Por exemplo, implica "a morte das religiões, cuja capacidade para a sobrevivência pode ser muito pouco posta em dúvida na situação mundial presente" – isso em 1995. Fracassa ao considerar, ainda, a significância redentora da religião, bem como seus valores éticos. Isso é de fundamental importância para os que creem. Novamente, "Jaspers nutre expectativas de que o resultado da comunicação existencial seja uma 'unanimidade'". Todavia, Habermas destaca: "mas isso se refere somente ao respeito mútuo que os participantes oferecem uns aos outros, uma vez que se tenham convencido sobre a autenticidade de outra forma de vida, de cujo autoentendimento eles não compartilham"

547 É o discurso de Habermas ao aceitar o Prêmio Karl Jaspers da Cidade e Universidade de Heidelberg, em 26 de setembro de 1995. Concentra-se no trabalho posterior de Jaspers, *Der philosophische Glaube angesichts der Offenbarung* (*Philosophical Faith in the Face of Revelation*), publicado originalmente em 1962 (1984).

548 NT: do original "Today the struggle between different faiths which Weber described in his famous diagnosis of the times has acquired the directly political form of a clash of cultures"; "In this situation, we Europeans are faced with the task of achieving an intercultural understanding between the world of Islam and the Judaeo-Christian West".

549 Seria interessante comparar as visões de Jaspers e Habermas com aquelas, publicadas apenas um ano depois, do cientista político americano Samuel P. Huntington, publicado pela primeira vez em 1996 (2002).

550 NT: do original "might at least tame the tension between antagonistic beliefs and transform it into a discursive conflict, even if it cannot entirely dissolve it"; "seems to be expecting that, *after the Enlightenment*, strong traditions will abandon their dogmatic claims to truth and that, instructed by insight into the fundamental situation of human beings, they will transform themselves into versions of philosophical faith".

(HABERMAS, 2001, p. 43)[551].

Em *Between Naturalism and Religion* (2008), Habermas retornou a esse tema, comentando que a religião – não menos importante por conta da imigração para a Alemanha (e, mais amplamente para a Europa) e das tentativas iniciais rumo ao multiculturalismo – está, mais uma vez, proeminente na esfera pública. Isso exigiu tolerância mútua, tanto por parte das pessoas de diferentes credos religiosos quanto por parte dos humanistas e ateístas seculares. Nos anos recentes, tentativas de um multiculturalismo abriram caminho para o objetivo de compreensão intercultural. O existencialismo e a antropologia filosófica de Jaspers podem informar isso. Entretanto, diz Habermas: "essa forma de comunicação não pode sequer começar, a menos que haja um consenso prévio sobre as *precondições* importantes de comunicação" (HABERMAS, 2001, p. 43)[552]. Isso significa, fundamentalmente, uma renúncia à violência, um reconhecimento mútuo dos diretos iguais dos outros, "independentemente de suas avaliações recíprocas das tradições e das formas de vida". Deve, ainda, haver um reconhecimento de que cada um pode aprender com o outro, pela superação de "um fanatismo que interrompe toda a comunicação". São críticas válidas do otimismo filosófico de Jaspers, embora não haja indício de como possam ser satisfeitas; novamente, talvez, um elemento de otimismo ilusório.

A dialética da secularização: Joseph Ratzinger

Examinaremos agora, mais detalhadamente, o celebrado diálogo entre Habermas e Ratzinger, anteriormente mencionado. É festejado como o diálogo entre dois dos intelectuais alemães contemporâneos mais conhecidos e respeitados, ocupando polos opostos de pensamento. De um lado, estava o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas, exemplo notável da Escola de Frankfurt da teoria crítica neomarxista e do pensamento secular; e, de outro, o teólogo católico Joseph Ratzinger, longevo Prefeito da Congregação para a Doutrina de Fé do Santo Ofício, notável exemplo da fé católica, com sua profunda crença na relação entre Deus e a humanidade. O evento deve ser visto como um exemplo da abertura intelectual ao diálogo por ambos os homens. Novamente, não podemos

551 NT: do original "the death of religions, whose capacity for survival can scarcely be doubted in the current world situation"; "Jaspers expects the result of existential communication to be 'unanimity'"; "But this concerns only the mutual respect which the participants offer each other, once they have convinced themselves of the authenticity of another form of life whose self-understanding they do not share".

552 NT: do original "this form of communication cannot even begin, unless there is a prior consensus concerning important *preconditions* of communication".

fazer, aqui, nada além de indicar a contribuição de cada um deles ao diálogo. Os dois oradores concordaram com o tema: *The Pre-Political Moral Foundations of a Free State* ("As bases morais pré-políticas de um Estado livre").

Habermas desenvolveu esse assunto mais especificamente, questionando as "bases pré-políticas do Estado democrático constitucional". O cerne da apresentação é encontrado em sua fala de abertura: "que deveríamos compreender a secularização cultural e societal como um processo de aprendizado duplo, o qual compele tanto as tradições do Iluminismo quanto as doutrinas religiosas a refletir sobre os próprios limites". Habermas introduz, ainda, a noção de uma sociedade pós-secular, indagando "quais atitudes cognitivas e quais expectativas normativas o Estado liberal deve exigir que seus cidadãos – tanto crentes quanto não crentes – coloquem em prática ao lidar uns com os outros" (HABERMAS; RATZINGER, 2006, p. 23)[553]. Habermas conclui: "[q]uando cidadãos secularizados agem em seu papel de cidadãos do Estado, não devem negar, em princípio, que as imagens religiosas do mundo tenham o potencial de expressar a verdade. Tampouco devem recusar a seus concidadãos crentes o direito de efetuar contribuições aos debates públicos em uma linguagem religiosa" (HABERMAS; RATZINGER, 2006, p. 51)[554]. Essa afirmação ilustra o desenvolvimento significativo do pensamento de Habermas sobre a religião e sobre a esfera pública.

Ratzinger centrou-se em *That Which Holds the World Together* ("Aquilo que mantém o mundo unido"). Em sua fala de abertura, reconheceu a urgência de encontrar uma resposta para a "pergunta de como culturas que entram em contato uma com a outra podem encontrar bases éticas para orientar sua relação pelo caminho certo, dessa forma permitindo que eles construam uma estrutura comum que controle o poder e imponha uma ordem legalmente responsável ao exercício de poder". Ratzinger continua "que a ciência, como tal, não consegue dar origem a esse *ethos*", embora reconheça que "o incremento do conhecimento científico tem desempenhado uma função primordial no colapso das certezas morais antigas". Isso significa que a ciência – em particular, a filosofia – tem a responsabilidade de "lançar uma luz crítica em conclusões precipitadas" sobre a

553 NT: do original "that we should understand cultural and societal secularization as a double-learning process that compels both the traditions of the Enlightenment and the religious doctrines to reflect on their own respective limits"; "which cognitive attitudes and normative expectations the liberal state must require of its citizens – both believers and unbelievers – to put into practice in their dealings with each other".

554 NT: do original "When secularized citizens act in their role as citizens of the state, they must not deny in principle that religious images of the world have the potential to express truth. Nor must they refuse their believing fellow citizens the right to make contributions in a religious language to public debates".

humanidade e sobre o significado de sua existência (HABERMAS; RATZINGER, 2006, p. 55-57)[555]. Ratzinger conclui referindo-se à existência de *patologias na religião*, que "deve, permanentemente, permitir-se ser purificada e estruturada pela razão". Contudo, "também existem *patologias da razão*, embora a humanidade, em geral, não esteja consciente desse fato hoje em dia". A bomba atômica ou o homem como um "produto" são dados como exemplo. Existe, diz Ratzinger, uma relação necessária entre a razão e a religião, já que "[e]las precisam uma da outra e devem reconhecer essa necessidade mútua" e "[e]sse princípio básico deve assumir uma forma concreta na prática dentro contexto intelectual dos dias presentes" (HABERMAS; RATZINGER, 2006, p. 77-79)[556] [557].

O diálogo demonstrou que havia – ao menos em sentido amplo – um ponto em comum entre os dois: sobre o conceito de uma sociedade pós-secular, sobre a necessidade de boa vontade para aprender uns com os outros e – se isso fosse alcançado – de um grau de autolimitação em ambos os lados. O fato de o diálogo ter ocorrido, a maneira aberta e razoável com que foi conduzido, para além do assentimento em publicar os procedimentos ali realizados são evidências disso.

Jürgen Habermas e a educação

Jürgen Habermas é, evidentemente, antes de tudo um teórico social e um sociólogo. Não obstante, a natureza de seu trabalho é tal que oferece diversas descobertas valiosas tanto para a filosofia da educação quanto para a prática educacional. Tais descobertas são, contudo, mais implícitas do que explícitas, e tem havido relativamente poucos comentários e análises diretos sobre a contribuição de Habermas para a educação e em termos de potencial[558]. Examinaremos isso em duas partes. Na primeira, as implicações da teoria so-

555 NT: do original "the question of how cultures that encounter one another can find ethical bases to guide their relationship along the right path, thus permitting them to build up a common structure that tames power and imposes a legally responsible order on the exercise of power"; "that science as such cannot give birth to such an ethos"; "the growth in scientific knowledge has played a major role in the collapse of the old moral certainties"; "shedding a critical light on premature conclusions' about humanity and the meaning of its existence".

556 NT: do original "must continually allow itself to be purified and structured by reason"; "there are also *pathologies of reason*, although mankind in general is not as conscious of this fact today"; "[t]hey need each other and they must acknowledge this mutual need"; "[t]his basic principle must take on concrete form in practice in the intercultural context of the present day".

557 *Belief and Reason*, o ensaio escrito logo após a Segunda Guerra Mundial, por M. C. D'Arcy, S.J., é uma afirmação precoce interessante e sucinta sobre este ponto de vista.

558 Morrison (1996 e 2001) fornece introduções breves. Ver também Therry (1997); Torres & Morrow (1998); Morrow & Torres (2002), que fornecem comparações entre Freire e Habermas; e, mais recentemente, Welton (2014).

cial de Habermas para a filosofia da educação, incluindo a educação formal e não formal, e para o aprendizado informal e ao longo da vida. Na segunda, as implicações para a prática em cada um desses contextos educacionais.

O propósito do trabalho de Habermas, tanto como filósofo quanto como sociólogo, é como Morrison destaca: "não meramente entender as situações, o poder e os fenômenos, mas mudá-los, de modo a erradicar a desigualdade" (MORRISON, 2001, p. 216)[559]. Isso é, naturalmente, no espírito da festejada "Décima-primeira tese sobre Feuerbach", de Marx: "os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras, mas o que importa é transformá-lo" (MARX, 1936b, p. 231)[560]. Isso também está intimamente ligado à moderna escola da pedagogia crítica, oriunda especificamente da obra do educador brasileiro Paulo Freire, destacando-se *The Pedagogy of the Oppressed* (1996), de Ivan Ilich, como em *Descchooling Society* (1973), do anarquista francês Paul Goodman, em *Compulsory Miseducation* (1971), e do psiquiatra martinicano Frantz Fanon, em *The Wretched of the Earth* (2001)[561]. O marxista-leninista Antonio Gramsci também é adotado na pedagogia crítica, numa certa forma controvertida, sobretudo por conta de seu conceito, bem conhecido, de *hegemonia* (BORG; BUTTIGIEG; MAYO, 2002; MORGAN, 2003, p. 67-82). A pedagogia crítica é, portanto, tanto uma filosofia da educação quanto uma tentativa de desenvolver um movimento social radical. Seu objetivo é transformar o mundo pelo despertar da consciência crítica dos oprimidos, o que dialeticamente, leva à ação social democrática e emancipatória, com vistas à obtenção de justiça social[562]. É uma revolução que começa de baixo, e não uma melhoria social e política reformista, vinda de cima. Ensinar e aprender são atos políticos em si mesmos e, como tais, o conhecimento tampouco deveria ser considerado como neutro.

É evidente que a política e a sociologia de Habermas, com suas origens na Escola de Frankfurt da teoria crítica, estão alinhadas com a pedagogia crítica. Contudo, Habermas não escreveu nada com a força polêmica dos títulos supracitados. Ele trabalhou dentro das estruturas formais da universidade e do instituto de pesquisa alemão e da vida acadêmica de modo geral. Ainda assim, proporcionou uma crítica semelhante à sociedade capitalista, argumentando

559 NT: do original "not merely to understand situations, power and phenomena but to change them, to eradicate inequality".

560 NT: do original "The philosophers have only interpreted the world in various ways; the point however is to change it".

561 Ver também Gordon (2015) para um comentário relativamente recente sobre a vida e o pensamento de Fanon.

562 A definição de "o oprimido" e do que constitui "a justiça social" muda tanto no decurso do tempo quanto conforme as normas culturais. Isso deve ser considerado ao se avaliar atitudes em relação a esses conceitos.

que a ideologia permeia a esfera pública e representa interesses velados, em vez do democrático bem geral. A responsabilidade do educador, nessa linha, é a de esclarecer esse cenário e criar a oportunidade para uma alternativa radical e emancipatória. Isso tem implicações epistemológicas, como indicamos acima, para o estabelecimento, a metodologia e a condução da pesquisa, para o currículo e para o ensino e o aprendizado na prática, sem contar para a educação em uma compreensão intercultural. O cerne da filosofia e da prática educacionais de Habermas é encontrado, portanto, em sua contínua confiança nas conquistas do modernismo, especialmente no conceito de racionalidade comunicativa, e em sua crença na possibilidade de consenso. As objeções à sociologia e à filosofia de Habermas, no geral – por exemplo, tanto dos conservadores quanto do pós-modernos – também são usadas contra as tentativas de construir uma filosofia e uma prática de educação baseadas em sua obra.

Dito isso, as ideias e os conceitos de Habermas podem ser aplicados de modos mais frutíferos na educação não formal, em que o currículo e os modos de ensino e de aprendizado são estabelecidos pelos próprios participantes, e não por uma autoridade central, nem por um Estado ou por uma corporação; e, nas possibilidades mais abertas e flexíveis de autodesenvolvimento e de aprendizado ao longo da vida, o que é melhorado pelos desenvolvimentos contínuos na internet e em outras tecnologias da comunicação, embora Habermas tenha também notado, nestas, uma ameaça endêmica à coesão social. Em uma entrevista de comemoração a seus 85 anos de idade, publicada originalmente no jornal liberal *Frankfurter Rundschau*, ele disse, de modo pessimista:

> Depois das invenções da escrita e da impressão, a comunicação digital representa a terceira grande inovação no plano midiático. Com sua introdução, essas três formas de mídia possibilitaram que um número cada vez maior de pessoas acessasse uma massa cada vez maior de informações. Estas são feitas para serem cada vez mais duráveis e fáceis. Com o último passo representado pela internet, nós nos confrontamos com uma espécie de "ativação", em que os próprios leitores se tornam autores. No entanto, isso, por si, não resulta automaticamente em progresso da esfera pública. [...] A esfera pública clássica adveio do fato de que a atenção de um público anônimo estava "concentrada" em algumas questões politicamente importantes que tinham de ser reguladas. Isso é o que a *web* não sabe como produzir. Pelo contrário, a *web*, na verdade, distrai e dispersa (HABERMAS, 2014)[563].

563 NT: do original "After the inventions of writing and printing, digital communication represents the third great innovation on the media plane. With their introduction, these three media forms

Essa é uma objeção de fundamental importância, mas que não fornece uma alternativa, a menos que seja vista como implicando a necessidade de retornar a uma educação política mais focada e discriminatória.

Conclusão

Talvez seja instrutivo que, numa entrevista, Habermas tenha afirmado: "Mas, veja, atingir um público mais amplo nunca foi um objetivo meu. Eu nem vou para a televisão. Meu mundo é aquele da universidade. É verdade que eu dou muitas entrevistas e escrevo artigos em jornais, mas os editores devem ser os principais culpados por essas fraquezas minhas. O que ambiciono não é ter um grande número de leitores, mas circular ideias específicas" (HABERMAS, 2014). Isso é notável, dada a imensa e legítima reputação de Habermas como um intelectual público. Ele se vê como um acadêmico que pensa criticamente, não somente sobre o próprio trabalho, como alguém aberto à comunicação e ao diálogo racionais e com confiança na possibilidade do consenso. Publicou extensamente sobre uma ampla gama de assuntos que lhe pareceram ser de interesse da esfera pública. Nisso, está no espírito da Escola de Frankfurt, mas como um acadêmico, e não como o líder de um movimento social. Habermas não é um Gramsci ou um Fanon, tampouco mesmo um Freire – e não que ele tenha afirmado sê-lo. Uma crítica à sua obra acadêmica é a de que ela é frequentemente repetitiva, excessivamente abstrata e carente de rigor e de comprovação empíricos: tal qual é sua oposição ao positivismo[564]. Habermas é, contudo, honesto e imparcial, se não objetivo e, certamente, não desinteressado. É por essas qualidades que é respeitado por aqueles que discordam de sua metodologia, como os pós-modernos. O objetivo pessoal de Habermas é o de ser intelectualmente responsável em suas relações com a esfera pública. Permanece, na essência, um homem do Iluminismo, talvez um Voltaire moderno, mas com título universitário.

---

have enabled an ever growing number of people to access an ever growing mass of information. These are made to be increasingly lasting, more easily. With the last step represented by Internet we are confronted with a sort of 'activation' in which readers themselves become authors. Yet, this in itself does not automatically result in progress on the level of the public sphere. [...] The classical public sphere stemmed from the fact that the attention of an anonymous public was 'concentrated' on a few politically important questions that had to be regulated. This is what the web does not know how to produce. On the contrary, the web actually distracts and dispels".

564 Charles Darwin, o cientista mais meticuloso, cuidadoso e, ainda assim, agudo, um modelo para todos nós, observou, certa vez: "ninguém tem o direito de especular sem fatos distintos" (DARWIN, 1906, p. 363).

CONCLUSÃO

Doce paz, onde habitas? Eu humildemente anseio
"Deixe-me saber uma vez.
Procurei-te em uma caverna secreta,
E perguntei, se a Paz lá estava,
Um vento oco parecia responder, Não:
Vá procurar alhures".
(GEORGE HERBERT, "Peace", *The Temple*)[565]

Como nossa epígrafe extraída do poema de George Herbert sugere, a humanidade, por meio de sua existência, perseguida pelo conflito e pela guerra, tem um desejo pela paz, com o diálogo sendo fundamental nessa empreitada de conquista (HERBERT, 1908, p. 115-116). A palavra "diálogo" tem sua origem no grego *διάλογος* ("diálogos" ou "conversa"), com as raízes sendo *διά* (*dia* ou "por meio de", "não de dois") e *λόγος* ("logos" ou "palavra"). "Um diálogo pode ser entre qualquer número de pessoas, não apenas dois. Até mesmo uma pessoa pode ter um sentimento de diálogo consigo mesma, se o espírito do diálogo está presente. A figura ou a imagem de que essa derivação sugere é de um fluxo de significado entre e por meio de nós e entre dois de nós. Isso possibilitará um fluxo de significado em todo o grupo, do qual pode surgir alguma nova compreensão [...] A 'cola' ou o 'cimento' que unifica as pessoas e as sociedades" (BOHM, 1996, p. 6)[566]. Essa definição de diálogo sugere diversos fatores cruciais; contudo, como este livro demonstra, não captura a ampla gama de questões e de característi-

565 NT: do original "Sweet peace, where dost thou dwell? I humbly crave / 'Let me once know. / I sought thee in a secret cave, / And ask'd, if Peace were there, / A hollow winde did seem to answer, No: / Go seek elsewhere'".

566 NT: do original "A dialogue can be among any number of people, not just two. Even one person can have a sense of dialogue within himself, if the spirit of dialogue is present. The picture or image that this derivation suggests is of a stream of meaning flowing among and through us and between us. This will make possible a flow of meaning in the whole group, out of which may emerge some new understanding [...] the 'glue' or 'cement' that holds people and societies together".

cas relativas ao diálogo. Isso está particularmente refletido em como diversos filósofos e teóricos sociais vieram a conceituar o diálogo de modo distinto.

Desse modo, no Capítulo 1, discutimos a concepção de Martin Buber como uma relação simétrica, como sendo inclusiva do Outro, sem preconceitos e expectativas, apenas meramente aceitando o Outro como o Outro é. A teoria de diálogo de Buber direciona nossa atenção para a importância das "relações" entre o professor-aluno e entre o aluno-aluno na educação; e isso é importante, porque um ambiente que seja agradável, baseado no diálogo genuíno, pode ser considerado como de impacto positivo nos indivíduos, na motivação e na capacidade destes para colaborar uns com os outros e ajudar uns aos outros. Isso pode ser comparado com o Capítulo 5, em que vimos que Emmanuel Levinas tinha diferenças importantes com Buber sobre a natureza do diálogo. A noção ética de diálogo – tomada por Levinas – é de uma relação assimétrica, baseada em satisfazer as demandas do Outro; o trabalho e a noção do diálogo, aqui, têm implicações obviamente bíblicas. Tal qual Buber, Levinas era comprometido com a educação, tanto na teoria quanto na prática, estando preocupado, sobretudo, com a educação judaica. O Capítulo 6 avaliou a compreensão existencialista e fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty do diálogo como sendo presente ao Outro, o que tem algumas semelhanças superficiais com o entendimento de diálogo tomado por Levinas e por Buber. Entretanto, eles são fundamentalmente diferentes entre si, já que se baseiam em premissas totalmente distintas. Buber seria crítico à filosofia de Merleau-Ponty, já que esta se transpõe para o ser do Outro e, assim, tende a anulá-lo. De modo semelhante, Levinas também seria crítico a Merleau-Ponty, pois este desconsidera o "chamado da face", o chamado ético do Outro.

Os capítulos 2 e 3 lidaram com dois pensadores russos influenciados pelo marxismo. O entendimento de Mikhail Bakhtin sobre a imaginação dialógica enfatiza que a língua adquire significado somente no diálogo, que necessariamente ocorre em um contexto cultural e social, no qual muitas vozes tomam parte. A ideia em si do "self" é desenvolvida nesta toada, no diálogo, moldado pelas interpretações mútuas do Outro que surgem e que continuam a desenvolver-se. Essas descobertas têm muito a oferecer às humanidades e às ciências sociais, incluindo a filosofia e a prática da educação e, com efeito, as ciências naturais. Isso porque Bakhtin incentiva os indivíduos a procurar a verdade por si mesmos, e não aceitar as coisas como dadas. Isso pode ser comparado com a compreensão mais psicológica de Lev Vygotsky do diálogo como mediação. Este é compreendido como uma interação entre o indivíduo e a sociedade, por meio de ferramentais tais como objetos, sinais e a linguagem, proporcionados

pela cultura. Também pode ser concebido como uma interação com os Outros e com o Eu[567]. A educação é profundamente influenciada e moldada por esses instrumentos e por processos histórico-culturais.

No Capítulo 4, examinamos a compreensão política de diálogo, tomada por Hannah Arendt. Esta se preocupou com a importância do diálogo para a democracia, argumentando que sua expressão autêntica ocorre sempre que os cidadãos se reúnem em um espaço público, para deliberar e para decidir sobre assuntos de interesse coletivo. Isso significa que o objetivo central da educação é o de proporcionar um ambiente seguro para as crianças, os futuros adultos da sociedade, preparando-as para participar da esfera pública, da política. No Capítulo 7, examinamos o entendimento do diálogo tomado por Simone Weil, como este estando ligado às relações de poder medidas por meio da língua e das palavras em um espaço público, gerando, possivelmente, o conflito por conta da natureza – sempre em transformação – da realidade. A educação, para Weil, deveria concentrar-se na compreensão de que as palavras têm poder e de que devemos aprender a discernir as ideias, o poder da escrita e do discurso, e usá-los como instrumentos de justiça, particularmente a justiça social, e não de conquista e destruição do Outro. Isso pode ser comparado com o Capítulo 8, em que comentamos sobre a compreensão política de Michael Oaekshott do diálogo como uma forma de conversa, essencial à sustentação e ao desenvolvimento da civilização. As vozes dessa conversa são os modos diferentes da experiência, ou mundos das ideias, engendrando nossos valores. É por meio da educação no significado e no propósito da conversa que ocorre através dela que aprendemos a ser humanos, e isso pode ser realizado apenas pela participação nisso. Por fim, o Capítulo 9 aferiu o conceito de Jürgen Habermas do diálogo como racionalidade comunicativa, argumentando que a comunicação é o início do diálogo e aquele em que os pares são abertos às possibilidades de concordância e de ação social. Isso depende da capacidade genuína de participar, de modo igualitário, na comunicação e no diálogo: uma instrução a um subordinado não é diálogo, mesmo quando se solicita um esclarecimento. Isso significa substituir a ênfase filosófica na relação entre o sujeito e o objeto por outra, que se concentre na comunicação subjetiva, a qual exige que se considere a ética discursiva. Habermas tem exercido influência em uma pedagogia crítica, que vise a transformar o mundo por meio do despertar da consciência social dos oprimidos, o que, dialeticamente, leva à ação social democrática e emancipatória, com vistas na justiça social. O ensino e o aprendizado são, em si, atos políticos e, como tal, o conhecimento não deve ser considerado como neutro.

567 NT: no original, *Oneself*.

Conforme demonstramos, o diálogo tem sido objeto de muita investigação filosófica, tendo-se tornado um instrumento de política educacional. Por conseguinte, as implicações do diálogo podem vir a ser assaz diversas, dependendo na compreensão filosófica do diálogo que seja adotada.

Por exemplo, Kvernbekk (2012) nota que o diálogo é normalmente percebido como "moralmente superior" e que "ao passo que o consenso na academia é raramente – se é alguma vez – universal, parece ser uma verdade razoavelmente bem estabelecida, ao menos em meu próprio país, no qual, por exemplo, seminários e discussões em grupo são boas maneiras de ensinar, porque incentivam a interação e o intercâmbio de ideias – o diálogo, em outras palavras – e assim a participação e a atividade estudantil. Em comparação, as palestras são vistas como unidirecionais e assimétricas, e os estudantes aprendem a ser receptores passivos de ideias prontas (DYSTHE, 2001)" (KVERNBEKK, 2012, p. 966)[568]. No entanto, os monólogos são modos de "semear ideias", com as parábolas de Jesus sendo um exemplo. Kvernbekk conclui que

> no cenário educacional, não há competição entre o diálogo e o monólogo; por diversas razões, o diálogo predomina. Se encararmos o diálogo como uma forma básica de comunicação, torna-se claro que ele tem limitações. De outro modo, o monólogo detém qualidades valiosas que são, em grande medida, ignoradas. O monólogo não é, em si mesmo, uma forma autoritária que ameaça os ouvintes como objetos, mas dá a liberdade de reagir ou não, bem como de interpretar a mensagem de modos individuais (KVERNBEKK, 2012, p. 977)[569].

A questão é que não nos deveríamos concentrar tão somente em um recurso de ensino e aprendizado, e que tanto o diálogo quanto o monólogo deveriam ser utilizados como estratégias educacionais.

Por fim, e o diálogo como uma filosofia social? Deve-se dizer que há limi-

568 NT: do original "while agreement in academia is rarely if ever universal, it seems to be a fairly well established truth, at least in my own country, that for example seminars and group discussions are good ways of teaching because they encourage interaction, exchange of ideas – dialogue, in other words – and thereby participation and student activity. By comparison lectures are viewed as one-way and asymmetrical, and the students are thought to be passive recipients of ready-made ideas (DYSTHE, 2001)".

569 NT: do original "on the educational scene there is no competition between dialogue and monologue; for various reasons dialogue rules the day. If we look at dialogue as a basic form of communication, it becomes clear that it has its limitations. Conversely, monologue possesses valuable qualities that are mainly ignored. Monologue is not in itself an authoritarian form that treats listeners like objects, but that gives them freedom to respond or not to respond, and to interpret the message in their own individual ways".

tes, situações quando o diálogo não funciona tanto entre indivíduos quanto entre comunidades. Ocorre um caso, por exemplo, quando alguém deve defender a própria humanidade e a dos outros. É o ponto inicial do conceito de "guerra justa", que tem uma longa história filosófica no Ocidente, a qual data de Santo Agostinho de Hipona e leva aos debates sobre a moral e sobre a validade ética do pacifismo, bem como sobre o uso das normas culturais e religiosas em tais circunstâncias[570]. Tentamos mostrar esses dilemas na discussão anterior de Martin Buber e de Frantz Fanon, com suas filosofias contrastantes do diálogo e da resistência (MORGAN; GUILHERME, 2014, p. 55-70). Tais problemas devem ser apresentados abertamente aos alunos de todas as idades, bem como as dificuldades do diálogo levadas em conta, juntas, com todos os seus méritos. Portanto, é somente a permanência "ao dispor do diálogo", como posto por Buber, que continua a ser uma possibilidade significativa.

570 Existe uma literatura volumosa sobre essas questões. O leitor pode levar em consideração "Philosophies of Peace and War", *Peace Review: A Journal of Social Justice,* 26 (3), July–September 2014 (Guest eds., A. GUILHERME, A.; MORGAN, W. J.). Ver também o clássico *Just and Unjust Wars: A Moral Argument with Historical Illustrations* (WALZER, 2015) e *Defending Humanity: When Force is Justified and Why* (FLETCHER; OHLIN, 2008). Sobre o pacifismo, ver *World Religions and Norms of War* (POPOVSKI; REICHBERG; TURNER, 2009).

REFERÊNCIAS

ABEL, C.; FULLER, T. (eds.). *The Intellectual Legacy of Michael Oakeshott*. Imprint Academic, Exeter, 2005.

ABOSCH, H., *Simone Weil*: An Introduction. New York: Pennbridge Book, 1994.

AGASSI, J. The legacy of Martin Buber for an Israeli society after Zionism. *In:* ZANK, Michael (ed.). *New Perspectives on Martin Buber*. Tübingen, Germany: Mohr Siebeck, 2006.

AHARONI, A. *Forced Migration of Jews from Arab Countries and Peace.*www.hsje.org/forcedmigration.htm (last accessed: 04/02/13). 2003.

ALEXANDER, H. Education in nonviolence: Levinas' Talmudic readings and the study of sacred texts. *In*: *Ethics and Education,* v. 9, nº 1, p. 58-68, 2014.

ALEXANDER, H. *Reimagining Liberal Education*. London and New York: Bloomsbury, 2015.

APPLE, M. *Official Knowledge, Democratic Education in a Conservative Age*. New York and London: Routledge, 1993.

ARENDT, H. *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace, 1951.

ARENDT, H. The crisis in education, in Between Past and Future: Eight Exercises*. In: Political Thought*. New York: Viking Press, 1954, 1993. p. 173-196.

ARENDT, H. *Rahel Varnhagen*: The Life of a Jewish Woman, R. Winston and C. Winston (trans.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1958a, 1974.

ARENDT, H. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1958b, 1998.

ARENDT, H. *Reflections on Little Rock*. Dissent 6, 1959.

ARENDT, H. *Eichmann in Jerusalem*. New York: Viking Press, 1963.

ARENDT, H. *Men in Dark Times*. Harmandsworth: Penguin Press, 1973.

ARENDT, H. *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.

ARENDT, H. A guide for youth: Martin Buber. *In:* KOHN, J.; FELDMAN, R. H. (eds.). *The Jewish Writings.* New York: Schocken Books, 2007a. p. 31-33.

ARENDT, A. *The Jewish Writings.* KOHN, J.; FELDMAN, R. H. (eds.). New York: Schocken Books, 2007b.

ARENDT, H.; BLÜCHER, H. *Hannah Arendt-Heinrich Blücher Briefe, 1936-1968*, (*Herausgegeben und mit einer Einführung von Lotte Köhler*). München and Zürich: Piper, 1996.

ARENDT, H. JASPERS, K. *Correspondence Hannah Arendt-Karl Jaspers, 1926-1969*. KÖHLER, L.; SANER, H. (eds.). Tradução: E. Kaufholz-Messmer Paris: Payot & Rivages, 1995.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*, Livro II; Aristóteles. Nova Cultural, 2015.

ASHTON, D. Freedom: The priority of the political. *In:* VILLA, D. (ed.). *Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

AVNON, D. The 'Living Center' of Martin Buber's Political Theory. *In: Political Theory*, 21(1), p. 55-77, 1993.

AVNON, D. *Martin Buber*: The Hidden Dialogue, Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 1998.

BAKHTIN, M. M. *Rabelais and His World*. Tradução: H. Iwolsky. Boston, MA: Massachusetts Institute of Technology Press, 1968.

BAKHTIN, M. M. *The Dialogic Imagination*: Four Essays. HOLQUIST, M. (ed.). Tradução: C. Emerson e M. Holquist. Austin, TX: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. LIAPUNOV, V.; HOLQUIST, M. (eds.). Tradução: V. Liupunov. Austin, TX: University of Texas Press, 1993.

BALL, A. F.; FREEDMAN, S. W. (eds.). *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

BANDA, D.; MORGAN, W. J. Folklore as an instrument for education among the Chewa people of Zambia. *In: International Review of Education*, v. 59, p. 197-216, 2013.

BANDURA, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.

BARASH, J. Ernest Cassirer, Martin Heidegger, and the legacy of Davos. *In: History and Theory*, v. 51, nº 3, p. 436-450, 2012.

BARTHOLO, R.; TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R. Vygotsky's and Buber's pedagogical perspectives: Some affinities. *In: Educational Philosophy and Theory*, v. 42, nº 8, p. 867-880, 2010.

BAUERSFELD, H. Theoretical perspectives on interaction in the mathematics classroom. *In:* BIEHLER, R.; SCHOLZ, R. W.; STRÄBER, R.; WINKELMANN, B. (eds.). *Didactics of Mathematics as a Scientific Discipline*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2002.

BEAUVOIR, S. *Memoirs of a Dutiful Daughter*. Cleveland: World Publishing Co, 1959.
BELL, A. Style in dialogue: Bakhtin and sociolinguistic theory. *In:* BAYLEY, R.; LUCAS, C. (eds.). *Sociolinguistic Variation.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 90-109.

BERGO, B. Emmanuel Levinas. *In: Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2011. Disponível em: http://plato.stanford.edu/entries/levinas.

BERK, Laura E. Why Children Talk to Themselves. *Scientific American*. Estados Unidos, v. 5, nº 271, p. 60-65, 1994.

BERKELEY, G. *Three Dialogues Between Hylas and Philonous*. 1713, 2015. Disponível em: www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/berkeley1713.pdf.

BERNASCONI, R. Failure of Communication' as a surplus: Dialogue and lack of dialogue between Buber and Levinas *In:* BERNASCONI, R.; WOOD, D. (eds.). *The Provocation of Levinas*: Rethinking the Other. London and New York: Routledge, 1988. p. 100-135.

BERNASCONI, R. Re-reading Totality and Infinity. *In:* SCOTT, C.; DALLERY, A. (eds.). *The Question of the Other*. New York: SUNY Press, 1989.

BERNASCONI, R. Third party: Ethics as primary meaning. *In:* KATZ, C. L. (ed.). *Emmanuel Levinas*: Levinas, Phenomenology and His Critics, Abingdon, Oxon and New York, NY: Routledge, 2005.

BIBLER, V. S. *Mikhail Mikhailovitch Bakhtin, ily poetika kul'tury*, [Mikhail Mikhailovitch Bakhtin and the poetics of culture]. Moscow: Progress Publishers, 1991.

BIESTA, G. J. J. Bildung and Modernity: The Future of Bildung in a World of Difference. *Studies in Philosophy and Education*, v. 21, p. 343-351, 2002.

BIESTA, G. J. J. Learning from Levinas: A response. *In: Studies in Philosophy and Education*, v. 22, nº 1, p. 61-68, 2003.

BIESTA, G. J. J. *The Role of Educational Ideals in Teacher's Professional Work*, invited presentation at the seminar on Identity, Agency and Policy in Teachers' Professional Lives, part of the ESRC seminar series on Changing Teacher Roles, Identities and Professionalism, Kings College London, 20th January 2005, Disponível em: www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/cppr/Research/pastproj/changingteacherroles/paper-biesta.pdf . Acesso em: 26 jan. 2015.

BIESTA, G. J. J. *Beyond Learning*: Democratic Education for a Human Future. Boulder, CO: Paradigm, 2006.

BIESTA, G. J. J. Pedagogy with empty hands: Levinas, education, and the question of being human. *In:* EGÉA-KUEHNE, D. (ed.). *Levinas and Education*: At the Intersection of Faith and Reason. New York: Routledge, 2008. p. 198-210.

BIESTA, G. J. J. Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. *In:* LEONARDO, Z. (ed.). *Handbook of Cultural Politics and Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010a.

BIESTA, G. J. J. *Good Education in an Age of Measurement*: Ethics, Politics and Democracy. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2010b.

BIESTA, G. J. J. Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. *In: Social & Cultural Geography*, v. 13, nº 7, p. 683-697, 2012.

BIESTA, G. J. J. Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by. *Studies in Philosophy and Education*, nº 32, p. 449-461, 2013.

BIESTA, G. J. J.; MIEDEMA, S. Instruction or Pedagogy: the need for a Transformative Conception of Education. *In: Teaching and Teacher Education*, v. 18, nº 2, p. 173-181, 2002.

BINGEMER, M. C. *Simone Weil*: Mystic of Passion and Compassion. Eugene, OR: Cascade Books, 2005.

BLACKBURN, S. Habermas, Jűrgen (1929-). *In: The Oxford Dictionary of Philosophy*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BLANCK, G. Vygotsky: The man and his cause. MOLL, L. C. (ed.). *Vygotsky and Education*: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 31-58.

BLOCH, E. *The Principle of Hope*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1996.

BOHM, D. *On Dialogue.* London and New York: Routledge, 1996.

BOHMAN, J.; REHG, W. Jürgen Habermas. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. ZALTA, E. N. (ed.). 2014. Disponível em: https://plato.stanford.edu/archives/fall2014/entries/habermas/. 24 abr. 2017.

BORG, C.; BUTTIGIEG, J.; MAYO, P. (eds.). *Gramsci and Education, Rowman and Littlefield*. Lanham, Marylan, 2002.

BOSCHETTI, A. *Sartre et "Les Temps Modernes*: Une entreprise intellectuelle". Paris: Les Ėditions de Minuit, 1985.

BOTTOMORE, T. *The Frankfurt School, Chichester*: Ellis Horwood Limited Publishers and London and New York: Tavistock Publications, 1984.

BOUCHER, D.; HADDOCK, B. A.; VINCENT, A. (eds.). *Collingwood and Oakeshott*. R.G. Collingwood Society, Cardiff, 2001.

BRÉMONDY, F. Blanchot, Lévinas et la Bible. *In*: HOPPENOT, E.; MILON, A. (eds.). *Emmanuel Lévinas-Maurice Blanchot, penser la différence*. Nanterre: Presses Universitaires de Paris Nanterre, 2008.

BROADBENT, D. *Perception and Communication.* London: Pergamon Press, 1958.

BROSSARD, M. *Vygotski, lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, 2004.

BRUNER, J. S. *Child's Talk*: Learning to Use Language, New York: WW Norton & Co., 1983.

BUBER, M. The address on education. *In: Between Man and Man*. London and New York: Routledge, 1925, 2007.

BUBER, M. Dialogue*. In: Between Man and Man*. London and Glasgow: Collins, 1929, 1947, 1961.

BUBER, M. Der Kommende: Untersuchungen zur Entstehungsgechichte des messianischen Glaubens. *In*: *Königstum Gottes*. Berlin: Schocken, 1932.

BUBER, M. What is man?". *In: Between Man and Man*. London and Glasgow: Collins, 1938, 1961e.

BUBER, M. The education of character. *In: Between Man and Man*. London and New York: Routledge, 1939, 2007.

BUBER, M. Between man and man. *In: Between Man and Man*. London and Glasgow: Collins, 1947, 1961c.

BUBER, M. *Werke III – Schriften zur Chassidismus*. Heidelberg: Kösel, München-Lambert Schneider, 1963.

BUBER, M. *The Philosophy of Martin Buber.* SCHILPP, P. A.; FRIEDMAN, M. (eds.). La Salle, IL: Open Court Publishing, 1967a.

BUBER, M. The philosopher replies. *In:* SCHILPP, P. A.; FRIEDMAN, M. (eds.). *The Philosophy of Martin Buber*. La Salle, IL: Open Court Publishing, 1967b.

BUBER, M. *I and Thou*. Touchstone Edition, New York: Simon and Schuster, 1996.

BUBER, M. First circular letter of the Centre for Jewish Adult Education, May 1994. *In:* YITZHAK ARAD, Y.; GUTMAN, I.; MARGALIOT, A. (eds.). *Documents on the Holocaust*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1999.

BUBER, M. *Between Man and Man.* London: Routledge Classics, 2002a.

BUBER, M. *Meetings*: Autobiographical Fragments, London and New York: Routledge, 2002b.

BUBER, M. *I and Thou*. London and New York: Continuum, 2004.

BURBULES, N. *Dialogue in Teaching*: Theory and Practice, New York: Teacher's College Press, 1993.

BURBULES, N. Dialogue and critical pedagogy. *In:* GUR-ZE'EV, I. (ed.). *Critical Theory and Critical Pedagogy*: Toward a New Critical Language in Education, Haifa, Israel: University of Haifa, 2005.

BURKE, P. *The Fortunes of the Courtier*: the European Reception of Castiglione's Cortegiano, London: Polity Press, 1995.

CANOVAN, M. Introduction. *In:* ARENDT, H. (ed.). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

CARANFA, A. The aesthetic and spiritual attitude in learning: Lessons from Simone Weil. *In: The Journal of Aesthetic Education,* v. 44, nº 2, p. 63-82, 2010.

CARANFA, A. Silence as the Foundation for Learning. *In: Educational Theory*, v. 54, nº 2, p. 211-230, 2012.

CARMAN, T. *Merleau-Ponty*. London: Routledge, 2008.

CASTIGLIONE, B. *The Book of the Courtier*. Tradução: G. Bull. London: Penguin, 1967.

CHALIER, C.; BOUGANIM, A. Emmanuel Levinas: School master and pedagogue. *In:* EGÉA-KUEHNE, D. (ed.). *Levinas and Education*: At the Intersection of Faith and Reason. London and New York: Routledge, 2008. p. 13-25.

CHAMBERLAIN, L. *Motherland*: A Philosophical History of Russia, London: Atlantic Books, 2004.

CHINNERY, A. Encountering the philosopher as teacher: The pedagogical postures of Emmanuel Levinas. *In: Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 1704-1709, 2010.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

COHEN, A. Martin Buber and changes in modern education. In: Oxford Review of Education, v. 5, nº 1, p. 81-103, 1979.

COHN-SHERBOK, D. *Fifty Key Jewish Thinkers*. New York and London: Routledge, 2007.

COLE, M. The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. *In:* WERTSCH, J. V. (ed.). *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 146-161.

COLL, C. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. *In:* COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II*. Psicología de la Educación. Madrid: Alianza, 1990.

COLLINGWOOD, R. G. *Speculum Mentis or the Map of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 1963.

COLLINGWOOD, R. G. *The Idea of History.* Revised edition. Oxford: Oxford University Press, 1993.

COLLINGWOOD, R. G. *The Principles of History*: And Other Writings in Philosophy of History. Oxford: Oxford University Press, 1999.

COLLINGWOOD, R. G. *An Essay on Metaphysics*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

COLLINI, S. *What Are Universities For?* London: Penguin Books, 2012.

COPLESTON, F. C. *A History of Philosophy*: Vol. 10. Russian Philosophy, London: Continuum, 2003.

CORY, W. Eton Reform II, as adapted by George Lyttleton in writing to Rupert Hart-Davis, 1861. Disponível em: http://etoncollege.com/william_cory.aspx. Acesso em: 29 jan. 2017.

COURTINE-DENAMY, S. *Le souci du monde*. Paris: Librarie Philosophique J. Vrin, 1999.

CRITCHLEY, S. Emmanuel Levinas: A disparate inventory. *In:* CRITCHLEY, S. BERNASCONI, R. (eds.). *Cambridge Companion to Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CROSSLEY, N. *The Social Body*: Habit, Identity and Desire. London: Sage, 2001.

CURREN, R. (ed.). A Companion to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

CURTIS, J. M. Mikhail Bakhtin, Nietzsche, and Russian pre-revolutionary thought. *In:* ROSENTHAl, B. G. (ed.). *Nietzsche in Russia*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986. p. 331-354.

CZERNIAKOW, A. Czerniakow, Adam. *In: Shoah Resource Center*, 2014. Disponível em: www.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%205934.pdf. Acesso em: 1º fev. 2015.

DANIELS, D. Pedagogy. *In:* DANIELS, H. (ed.). *Cambridge Companion to Vygotsky.* Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 307-331.

DANOW, D. K. *The Thought of Mikhail Bakhtin*: From Word to Culture. New York: St. Martin's Press, 1991.

D'ARCY, M. C. *Belief and Reason*. London: Burns Oates and Washbourne Ltd., 1946.

DARWIN, C. *The Voyage of the Beagle*. *In:* DENT, J. M. (ed.). Everyman Edition, London, 1906.

D'AVRAY, D. L. *Rationalities in History*: A Weberian Essay in Comparison. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

DAVYDOV, V. V. *Current Efforts at Restructuring Russian Education*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, Georgia, April, 1993.

DENTITH, S. (ed.). *Bakhtinian Thought*: An Introductory Reader. London and New York: Routledge, 1995.

D'ENTREVES, M. P. *Hannah Arendt, Stanford Encyclopaedia of Philosophy.* 2014. Disponível em: http://plato.stanford.edu/entries/arendt/. Acesso em: 23 fev. 2015.

DERRIDA, J. Violence and metaphysics: An essay on the thought of Emmanuel Levinas. *In: Writting and Difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978. p. 79-153.

DERRIDA, J. *Adieu to Emmanuel Levinas*. Paris: Editions Galilée, 1997.

DERRIDA, J. *Limited Inc.* Evanston. IL: Northwestern University Press, 1998.

DERRIDA, J. *Address to Emmanuel Levinas*. Tradução: P. A. Brault e M. Naas. Stanford: Stanford University Press, 1999.

DERRY, J. *Vygotsky Philosophy and Education*. Oxford: Wiley Blackwell, 2013.

DEUTSCH, J. A.; DEUTSCH, D. Attention: Some theoretical considerations. *Psychological Review*, v. 70, p. 80-90, 1963.

DILLON, M. C. *Merleau-Ponty's Ontology*. Evanston: Northwestern University Press, 1997.

DILTHEY, W. *Hermeneutics and the Study of History, Selected Works,* v. IV. MAKKREEL, R. A. (ed.).; ROD, F. (gen. dd.). i, Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.

DOSTOEVSKY, F. M. *Notes From Underground*. London: Penguin Classics, 2006.

DREYFUS, H. L. A Phenomenology of Skill Acquisition as the basis for a Merleau Pontian Non-representationalist Cognitive Science. *In*: *Proc. of the Int. Conf. Foundations and the Ontological Quest.* Rome, Vatican City. 2002. Disponível em: http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/pdf/MerleauPontySkillCogSci. Acesso em: 21 maio 2017.

DREYFUS, H. L. Reply to Romdenh-Romluc. *In:* BALDWIN, T. (ed.). *Reading Merleau-Ponty*: On Phenomenology of Perception. London and New York: Routledge, 2007. p. 59-69.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A Bakhtinian view. *In:* KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). *Beliefs About SLA*: New Research Approaches, Springer, 2006. p. 131-151.

DWYER, P. *Sense and Subjectivity*: A Study of Wittgenstein and Merleau-Ponty. Leiden: Brill, 1990.

DYSTHE, O. Sosiokulturelle perpectiv på kunnskap og læring (Socio-cultural Perspectives on Knowledge and Learning). *In:* DYSTHE, O., (ed.), *Dialog, samspel of læring [Dialogue, Interaction and Learning].* Oslo: Abstrakt Forlag, p. 33-72, 2001.

EDGAR, A. *The Philosophy of Habermas*, Chesham, Bucks: Acumen Publishing Limited, 2005.

EHRICH, J. F. Vygotskian inner speech and the reading process.*In: Australian Journal of Educational & Development Psychology*, v. 6, p. 12-25, 2006.

EMERSON, C. *The First Hundred Years of Mikhail Bakhtin*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997.

EMERSON, C. Afterword. *In:* HAMBURG, G. M.; POOLE, R. A. (eds.). *A History of Russian Philosophy 1830-1930*: Faith, Reason, and the Defense of Human Dignity. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2010.

ENGELS, F. *Socialism*: Utopian and Scientific. 3rd. Revised edition. New York: Pathfinder Books Ltd., 2008.

EPSTEIN, A. D. Judging the trial: Hannah Arendt as a moral philosopher of nation state building. *In: The European Legacy*, v. 19, nº 7, p. 901-905, 2014.

EUBEN, J. P. Arendt's Hellenism. *In:* VILLA, D. (ed.). *Cambridge Companion to Hannah Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

FALCOLNER, R. Introduction. *In:* ADLAM C.; FALCOLNER, R.; MAKHALIN, V.; RENFREW, A. (eds.). *Face to Face*: Bakhtin in Russia and the West. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1997. p. 23-41.

FANON, F. *The Wretched of the Earth*. London: Penguin Modern Classics, 2001.

FEINBERG, W. *Common Schools/Uncommon Identities*: National Unity and Cultural

Difference. New Haven, CT: Yale University Press, 1998.

FIORI, G. *Simone Weil*: An Intellectual Biography. London and Athens: University of Georgia Press, 1989.

FLYNN, B. Maurice Merleau-Ponty. *In: Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2004. Disponível em: http://plato.stanford.edu/merleau-ponty. Acesso em: 6 jul. 2015.

FRANCO, P. Un Début dans la Vie Humaine: Michael Oakeshott on Education. *In:* FRANCO, P.; MARSH, L. (eds.). *A Companion to Oakeshott*. University Park, PA: Penn State University Press, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Education, 1996.

FREIRE, P. *Teachers as Cultural Workers*: Letters to Those Who Dare Teach. Boulder, CO: Westview Press, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogy of Hope*. London and New York: Continuum, 2006.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy*: Reading the Word and the World. London: Routledge & Kegan Paul, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 .

FRIEDMAN, M. *Martin Buber's Life and Work*. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1988.

FRIEDMAN, M. *Martin Buber*: The Life of Dialogue. London and New York: Routledge, 2002.

FRIEDENTHAL-HAASE, M. Erwachsenenbildung und Krise im Denken Martin Bubers. *Pädagogische Rundschau*, 44, p. 655-673, 1990.

FRIEDENTHAL-HAASE, M.; KORRENZ, R. (eds.). *Martin Buber*: Bildung, Menschenbildund Hebräischer Humanismus. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2005.

GABELLIERI, E. Simone Weil: la Source grecque et le christianisme. *In: Études.* Tome 394, nº 5, p. 641-652, 2001.

GABELLIERI, E. Judaïsme et querelle des Alliances. *In:* GABELLIERI, E.; L'YVONNET, F. (eds.). *L'Herne*: Simone Weil. Paris: Éditions de L'Herne, 2014. p. 358-369.

GABELLIERI, E.; L'YVONNET, F. (eds.). *L'Herne*: Simone Weil. Paris: Éditions de L'Herne, 2014.

GADAMER, H-G. *Truth and Method*. London: Sheed & Ward, 1989.

GADAMER, H-G. *Philosophical Hermeneutics*. Oakland, CA: University of California Press, 2008.

GADAMER, H-G. *Truth and Method*. London: Bloomsbury Academic, 2013.

GANDILLAC, M. In Memoriam, Maurice Merleau-Ponty. *In: Revue philosophique de la France et l'étranger*, v. 152, p. 103-106, 1962.

GANDILLAC, M. *Le siècle traversé*: Souvenirs de neuf décennies. Paris: Albin Michel, 1988.

GARDINER, M. (ed.). *Mikhail Bakhtin, Sage Publications*. Thousand Oaks, CA, 2003.

GEUSS, R. *The Idea of a Critical Theory*: Habermas and the Frankfurt School. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

GIBBS, R. *Correlations in Rosenzweig and Levinas*. Princeton: Princeton University Press, 2002.

GIELEN, U. P.; JESHMARIDIAN, S. S. Lev S. Vygotsky: The man and the era. *In*: *International Journal of Group Tensions*, v. 28, nº 3/4, p. 273-301, 1999.

GIRARD, R. Simone Weil (Entretien). *In:* GABELLIERI, E.; L'YVONNET, F. (eds.). *L'Herne*: Simone Weil. Paris: Éditions de L'Herne, 2014.

GIROUX, H. Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Toward a Pedagogy of Democratization. *In: Teacher Educational Quarterly*, Winter, p. 31-47, 2004.

GOGOL, N. V. *The Government Inspector and Other Works*. Wordsworth Classics, Ware, UK, 2014.

GOODMAN, P. *Compulsory Miseducation*. Penguin Education, Harmandsworth. Middlesex, GB: Penguin, 1971.

GORDON, P. E. *Continental Divide*: Heidegger, Cassirer, Davos. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

GORDON, H. Learning to think: Arendt on education for democracy. *In: The Educational Forum*, v. 53, nº 1, p. 49-62, 1989.

GORDON, M. *Hannah Arendt and education*. Boulder, CO: Westview Press, 2001.

GORDON, L. R. *What Fanon Said*: A Philosophical Introduction to His Life and Thought. London: Hurst and Company, 2015.

GREWAL, S. S. *Habermas and European Integration*: Social and Cultural Modernity Beyond the Nation State. Manchester: Manchester University Press, 2015.

GROYS, B. Nietzsche's influence on the non-official culture of the 1930s. *In:* ROSENTHAL, B. G. (ed.). *Nietzsche and Soviet Culture*: Ally and Adversary. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 367-390.

GUILHERME, A. Reflexions on Buber's 'Living-Centre': Conceiving of the Teacher as 'The Builder' and Teaching as a 'Situational Revelation'. *In: Studies in Philosophy and Education, earlyview*, 2014a.

GUILHERME, A. Buber, religion and ethics. *In: New Perspectives of Philosophy of Education*.London: Bloomsbury, 2014b. p. 163-182.

GUILHERME, A.; FREIRE, I. Merleau-Ponty and Buber on seeing and not-seeing the other: Inclusion and exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, nº 8, p. 787-801, 2015.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, 28(5), p. 565-581, 2009.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. Martin Buber, Hasidism, and Jewish spirituality: The implications for education and for pastoral care. *In: Pastoral Care in Education*, v. 34, nº 3, p. 133-143, 2016.

GUILHERME, A.; SANTOS, B. Steren dos; SPAGNOLO, C. Teacher's Lifelong Learning: Emerging Dialogues from Gert Biesta's Views. *In*: *Policy Futures in Education, earlyview*, p. 1-13, 2017.

GURWITSCH, A. *Human Encounters in the Social World*. Pittsburgh PA: Duquesne University Press, 1979.

GUR-ZE'EV, I.; MASSCHELEIN, J.; BLAKE, N. Reflectivity, Reflection, and Counter-Education. *Studies in Philosophy and Education*, v. 20, p. 93-106, 2001.

HABERMAS, J. *Communication and the Evolution of Society*. Tradução e introdução: T. McCarthy. Cambridge: Polity Press, 1984a.

HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action*: Reason and the Rationalization of Society, v. 1. Tradução e introdução: T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984b.

HABERMAS, J. *Knowledge and Human Interests*. Cambridge: Polity Press, 1987a.

HABERMAS, J. *The Theory of Communicative Action*: Lifeworld and System: A Critique of Functional Reason, v. 2 Tradução e introdução: T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1987b.

HABERMAS, J. *The Liberating Power of Symbols*: Philosophical Essays. Cambridge: Polity Press, 2001.

HABERMAS, J. *Religion and Rationality*: Essays on Reason, God, and Modernity. Cambridge: Polity Press, 2002.

HABERMAS, J. *Between Naturalism and Religion*: Philosophical Essays. Cambridge: Polity Press, 2008.

HABERMAS, J. *The Crisis of the European Union*: A Response. Cambridge: Polity Press, 2012.

HABERMAS, J. Im Zog der Gedanken. *Interview by Markus Schwering in Frankfurter Rundschau*, 14/15 June, 2014. English translation as 'Internet and Public Sphere: What the Web Can't Do' by Maria Bottigliero. Disponível em: www. resetdoc.org/story.00000022437. Acesso em: 3 maio 2017.

HABERMAS, J. *The Lure of Technocracy.* Cambridge: Polity Press, 2015.

HABERMAS, J.; RATZINGER, J. *The Dialectics of Secularization*: On Reason and Religion. San Francisco, CA: The Ignatius Press, 2006.

HAMBURG, G. M.; POOLE, R. A. (eds.). *A History of Russian Philosophy 1830-1930*: Faith, Reason, and the Defense of Human Dignity. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2010.

HAMMER, D.; KICEY, M. Simone Weil's Iliad: The power of words. *The Review of Politics,* v. 72, nº 1, p. 79-96, 2010.

HAND, S. *The Levinas Reader*. Oxford and Cambridge: Basil Blackwell, 1989.

HARRINGTON, A. *Hermeneutic Dialogue and Social Science*. Routledge, Abingdon, 2001.

HASIDISM. *Encyclopaedia Judaica*. BERENBAUM, M.; SKOLNIK, F. (eds.). Detroit: Macmillan Reference USA, p. 393-434, 2007.

HATANO, G. Time to merge Vygotskian and constructivist conceptions of knowledge acquisition. *In:* FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. (eds.). *Contexts for Learning*: Sociocultural Dynamics in Children's Development. New York: Oxford University Press, 1993. p. 153-156.

HAYDEN, P. *Hannah Arendt*: Key Concepts. Abingdon: Routledge, 2014. HAYEK, F. A. *The Road to Serfdom*. London: Routledge, 1944.

HELLER, J. *From Brit Shalom to Ichud*: Judah Leib Magnes and the Struggle for a Binational State in Palestine. Jerusalem: Magnes Press, 2003.

HELLMAN, J. *Simone Weil*: An Introduction to Her Thought. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press, 1982.

HERBERT, G. Dialogue. *In: The Temple*. Everyman edition, London: J. M. Dent, 1908. p. 115-116.

HERZEN, A. *Childhood, Youth and Exile*. Oxford and New York: Oxford University Press, 1994.

HIRSCHKOP, K. *Mikhail Bakhtin*: An Aesthetic for Democracy. Oxford: Oxford University Press, 1999.

HOBBES, T. *Leviathan or the Matter, Forme and Power of a Commonwealth Ecclesiastical and Civil*. OAKESHOTT, M. (ed.). Introdução: R. S. Peters, 1997.

HOLQUIST, M. Introduction. *In:* BAKHTIN, M. M. (ed.). *The Dialogic Imagination*: Four Essays (p. xv–xxxiv), HOLQUIST, M. (ed.). Tradução: C. Emerson e M. Holquist. Texas, Austin: University of Texas Press, 1981.

HOLQUIST, M. *Dialogism*: Bakhtin and His World. London and New York: Routledge, 1990.

HOW, A. *The Habermas-Gadamer Debate and the Nature of the Social*: Back to Bedrock. Avebury, Aldershot, 1995.

HUME, D. *An Enquiry Concerning Human Understanding.* London: A Millar. 1748. Disponível em: https://books.google.bg/books?id=LB4VAAAAQAAJ&dq=inauthor:%22David+Hume%22&pg=PR6&hl=en#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 9 jan. 2015.

HUME, D. *The Natural History of Religion and Dialogues Concerning Natural Religion*, COLVER, A. W.; PRICE J. V. (eds.). Oxford: Oxford University Press, 1779, 1976.

HUNTINGTON, S. P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. London: Simon and Schuster, 1996.

IL'ENKOV, E. V. *The Dialectics of the Abstract and Concrete in Marx's Capital.* Moscow: Progress Publishers, 1982.

ILLICH, I. *Deschooling Society*, Penguin Education. Harmandsworth, 1973.

IMBERT, C. *Maurice Merleau-Ponty*. Paris: Association pour la diffusion de la pensée française, 2005.

IVIC, I. Lev S. Vygotsky. *In: Prospects*: The Quarterly Review of Comparative Education, Paris: Unesco, v. XXIV, nº 3/4, p. 471-485, 1994, 2000.

JACKSON, P. Domesticating the street: The contested spaces of the high street and the mall. *In*: FYFE, N. R. (ed.). *Images of the Street*: Planning, Identity and Control on Public Spaces. London: Routledge, 1998. p. 176-191.

JASPERS, K. *Der philosophische Glauber angesichts der Offenbarung*, Serie Piper. München, 1984.

JAY, M. *The Dialectical Imagination*: A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950. London: Heinemann Educational Books, 1973.

JEFFRIES, S. *Grand Hotel Abyss*: The Lives of the Frankfurt School. London and Brooklyn, NY: Verso, 2016.

JORAVSKY, D. *Russian Psychology*: A Critical History, Oxford: Basil Blackwell, 1989.

KAGARLITSKY, B. *The Thinking Reed*: Intellectuals and the Soviet State From 1917 to the Present. Tradução: B. Pearce. Verso: London and New York, 1989.

KATZ, C. E. The presence of the other is a presence that teaches: Levinas, pragmatism, and pedagogy. *In: Journal of Jewish Thought and Philosophy*, v. 14, nº 1, p. 91-108, 2006.

KEARINS, J. M. Visual spatial memory in Australian Aboriginal children of desert regions. *In*: *Cognitive Psychology*, v. 13, nº 3, p. 434-460, 1981.

KELLY, J. (ed.). *Dialogue With Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*: New Perspectives. London and New York: Routledge, 2013.

KING, P.; PAREKH, B. C. (eds.). *Politics and Experience*: Essays Presented to Professor Michael Oakeshott on the Occasionof His Retirement. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

KING, R. H.; STONE, D. *Hannah Arendt and the Uses of History*: Imperialism, Nation, Race, and Genocide. New York: Berghahn Books, 2007.

KOESTLER, A. *Darkness at Noon*. London: Vintage Classics, 1940, 2005.

KOFFKA, K. The Russian-Uzbekistan expedition. *In:* HARROWER, H. (ed.). *Kurt Koffka*: An Unwitting SelfPortrait. Gainesville, FL: University Presses of Florida, 1983. p. 143-161.

KOHN, J. Freedom: The priority of the political. *In:* VILLA, D. (ed.). *The Cambridge Companion to Arendt*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KOMESAROFF, P. A. *Objectivity, Science, and Society*: Interpreting Nature and Society in the Age of the Crisis in Science. Abingdon: Routledge, 2009.

KOZULIN, A. *Vygotsky's Psychology*: A Biography of Ideas. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

KOZULIN, A. The concept of activity in soviet psychology: Vygotsky, his disciples and critics. *In:* DANIELS, H. (ed.). *An Introduction to Vygotsky*. London and New York: Routledge, 2003.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. *In:* DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. (eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press, 2007. p. 332-363.

KRESS, J. S.; LEHMAN, M. The Babylonian Talmud in cognitive perspective: Reflections on the nature of the Bavli and its pedagogical implications. *In: Journal of Jewish Education*, v. 69, nº 2, p. 58-78, 2003.

KRISTEVA, J. *Le texte du roman*. The Hague: Mouton, 1970.

KRISTEVA, J. *Hannah Arendt*: Life Is a Narrative. Toronto: University of Toronto Press, 2001.

KVERNBEKK, T. Revising Dialogues and Monologues. *In: Educational Philosophy and Theory*, v. 44, nº 9, p. 966-978, 2012.

LACHMANN, R. Bakhtin and Carnival: Culture as counter-culture. *In: Cultural Critique,* Winter, nº 11, p. 115-152, 1988/1989.

LANGFORD, P. *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. New York: Psychology Press, 2005.

LASLETT, P. The face to face society. *In:* LASLETT, P. (ed.). *Philosophy, Politics and Society*. Oxford: Basil Blackwell, 1967. p. 157-184.

LEAMAN, J. The decontamination of German history: Jürgen Habermas and the "Historikerstreit" in West Germany. *Economy and Society*, v. 17, nº 4, p. 518-520, 1988.

LEATHERBARROW, W.; OFFORD, D. (eds.). *A History of Russian Thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

LE MONDE, *Maurice Merleau-Ponty Est Mort*. 5th May 1961.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Rech [Speech]. *In:* SCHMIDT, O. Y. (ed.). *Bol'shaia sovetskaia entsiklopediia*. Moscow: Sovetskaia entsiklopediia, 1941. p. 702-705.

LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. Iz istorii stanovleniia psikhologicheskikh vzgliadov L.S. Vygotskogo [From the history of the development of psychological views of L. S. Vygotsky]. *Voprosy Psikhologii*, v. 6, p. 84-93, 1976.

LEVINAS, E. Martin Heidegger et l'ontologie. *In: Revue philosophique de la France et de l'étranger*, nº 5-6, p. 395-431, 1932.

LEVINAS, E. Reflexions on Jewish Eeducation. *In: Difficult Freedom – Essays on Judaism*. Tradução: S. Hand, S. London: Athlone Press, 1951.

LEVINAS, E. Martin Buber und die Erkenntnistheorie. *In:* SCHILPP, P. A.; FRIEDMAN,

M. (eds.). *Martin Buber, Philosophen des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Kohlhammer, p. 119-134, 1963.

LEVINAS, E. Martin Buber and the Theory of Knowledge. *In:* SCHILPP, P. A.; FRIEDMAN, M. (eds.). *The Philosophy of Martin Buber*. La Salle, IL, 1967.

LEVINAS, E. Humanism and Anarchy. *In:* LINGIS, A. (ed.). *Collected Philosophical Papers*. Tradução: Alphonso Lingis, Pittsburgh, PA: Duquesne University Press p. 127-139, 1968, 1998.

LEVINAS, E. *Totality and Infinity*: An Essay on Exteriority. Tradução: A. Lingis. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press, 1969a.

LEVINAS, E. Judaism and Revolution. *In:* ARONOWICZ, A. (ed.). *Nine Talmudic Readings.* Tradução: Annette Aronowicz. Bloomington: Indiana University Press, p. 94-119, 1969b.

LEVINAS, E. Martin Buber et la theorie de la connaisance. *In: Noms propres*. Montpellier: Fata Morgana, p. 29-50, 1976.

LEVINAS, E. *Otherwise than Being, or Beyond Essence*. Tradução: A. Lingis. Den Haag: Nijhoff, 1981.

LEVINAS, E. Simone Weil contre la Bible. *In: Difficile liberté*: Essais sur le judaïsme. Paris: Albin Michel, p. 177-188, 1990a.

LEVINAS, E. Reflections on the Philosophy of Hitlerism. Tradução: S. Hand. *In: Critical Inquiry*, nº 17, p. 63-71, 1990b.

LEVINAS, E. *Difficult Freedom*: Essays on Judaism. Baltimore: The John Hopkins University Press, p. 133-141, 1990c.

LEVINAS, E. *Otherwise tThan Being, or Beyond Essence*. Tradução: A. Lingis. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1998.

LEVINAS, E. *Ethics and Infinity*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 2009.

LEVINE, A. J. *The Misunderstood Jew*: The Church and the Scandal of the Jewish Jesus. New York: HarperCollins, 2006.

LEVI-STRAUSS, C. A belated word about the creative child. *In: The View From Afar*. Oxford: Basil Blackwell, 1985. p. 268-278.

LEVITIN, K. *One Is Not Born a Personality*: Profiles of Soviet Educational Psychologists. Moscow: Progress, 1982.

LEWIS, S. *It Can't Happen Here*. London: Penguin Modern Classics, 2017.

LISTON, D. P. Critical pedagogy and attentive love. *In: Studies in Philosophy and*

Education, v. 27, nº 5, p. 387-392, 2008.

LITTLE, J. P. Simone Weil and the Limits of Language. *In:* DUNAWAY, J. M.; SPRINGSTED, E. O. (eds.). *The Beauty that Saves, Essays on Aesthetics and Language in Simone Weil* (p. 39-54), Macon, Georgia: Mercer University Press. This was previously published as "Grandeur et misere du language chez Simone Weil", Simone Weil et les langues, Cahier du Groupe de Recherches sur la Philosophie et le langage 13 (1991), p. 179-192, 1996.

LOTI, P. *An Iceland Fisherman*. New York: Dutton, 1969.

LUKÁCS, G. *The Historical Novel*. London: Merlin Press, 1962.

LUKÁCS, G. *The Theory of the Novel*. London: Merlin Press, 1971.

LURIA, A. R. The second psychological expedition to Central Asia. *Science 78*, p. 191-192, 1933.

LURIA, A. R. *Ob istori_eskom izu_enii poznavatel 'nyh protsessov*, [On the history of the economic development of cognitive processes]. Moscow, 1974.

LURIA, A. R. *Cognitive Development*: Its Cultural and Social Foundations. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

LURIA, A. R. *The Making of Mind*: A Personal Account of Soviet Psychology. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

LURIA, A. R. O L've Semenoviche Vygotskom. Rech', proiznesennaya na traurnom zasedanii v pamyat' L. S. Vygotskogo 6 yanvarya 1935 goda [About Lev Semenovich Vygotskii. Speech delivered at commemorative meeting for L.S. Vygotsky on January 6, 1935]. *In:* LURIA, A. R., *Psikhologicheskoe nasledie*: Izbrannye trudy po obschei psikhologii. Moscow: Smysl, 2003. p. 275-282.

LURIA, E. A. *Moi otets A. R. Luriia* [My father A. R. Luria]. Moscow: Gnozis, 1994.

LØVLIE, L.; MORTENSEN, K.; NORDENBO, S. E. (eds.). *Educating Humanity*: Bildung in Postmodernity. Oxford: Blackwell, 2003.

MADISON, G. B. *The Phenomenology of Merleau-Ponty*. Athens: Ohio University Press: Athens, 1981.

MAKARENKO, A. S. *Problems of Soviet Education*. Moscow: Progress Publishers, 1965.

MALENFANT, G. Emmanuel Levinas. *In: Stanford Encyclopedia of Philosophy,* 2011. Disponível em: http://plato.stanford.edu/entries/levinas. Acesso em: 20 jul. 2017.

MALKA, S. *Emmanuel Levinas*: His Life and Legacy. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2006.

MALTHUS, T. *An Essay on the Principle of Population*. 1798. Disponível em: www.econlib.org/library/Malthus/malPop.html. Acesso em: 23 maio 2017.

MARGOLIN, R. Martin Buber's concept of responsibility, its philosophical and Jewish sources, and its critics. *In:* WOLÉNSKI, J.; SENDEROWICZ, Y. M.; BREMER, J. (eds.). *Jewish and Polish Philosophy*. Kraków and Budapeszt: Austeria Publishing House, 2013.

MARIN, L. Can we save true dialogue in an Age of Mistrust? The encounter of Dag Hammarskjöld and Martin Buber. *Critical Currents*, nº 8, Uppsala: Dag Hammarskjöld Foundation, 2010.

MARQUAND, D. *Decline of the Public*: The Hollowing-Out of Citizenship. Cambridge: Polity Press, 2004.

MARTIN, R. P. *The Language of Heroes*: Speech and Performance in the Iliad. Ithaca and London: Cornell University Press, 1989.

MARX, K. The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte. *In:* BURNS, E. (ed.). *A Handbook of Marxism*. London: Victor Gollancz Limited, 1936a. p. 116-131.

MARX, K. Theses on Feuerbach. *In:* BURNS, E. (ed.). *A Handbook of Marxism*. London: Victor Gollancz Limited, 1936b. p. 228-231.

MARX, K.; ENGELS, F. *The German Ideology*. ARTHUR, C. J. (ed.). London: Lawrence and Wishart, 1970.

MASSCHELEIN, J. The Discourse of the Learning Society and the Loss of Childhood. *In: Journal of Philosophy of Education*, v. 35, nº 5, p. 1-20, 2001.

MASSCHELEIN, J. Experimentum Scholae: The Word Once More…But Not (Yet) Finished. *In: Studies in Philosophy and Education*, v. 30, nº 5, p. 529-535, 2011.

MAY, D. *Hannah Arendt, Harmondsworth*: Penguin Books, 1986.

MCLELLAN. D. *Simone Weil*: Utopian Pessimist, London: Macmillan, 1990.

MCLELLAN, D. *Simone Weil*: Utopian Pessimist. London: Papermac, 1991.

MCQUEEN, K. Chasing Vygotsky's Dogs: Retrieving Lev Vygotsky's Philosophy for a Worker's Paradise. *In: Studies in Philosophy and Education*, v. 29, p. 53-66, 2010.

MECACCI, L. *La vita e l'opera - LS Vygotsky*: Lo sviluppo psichico del bambino. Bologna: Mulino, 1983.

MEDVEDEV, P. N. *The Formal Method in Literary Scholarship*: A Critical Introduction to Sociological Poetics. Rev. edition. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

MEIER, J. P. *A marginal Jew*: Rethinking the historical Jesus (Vol. 4). Yale University Press, 2009.

MENDES-FLOHR, P. Preface. *In:* MENDES-FLOHR, P. (ed.). *Martin Buber*: A Contemporary Perspective. Jerusalem: Syracuse University Press and Israel Academy of Sciences and Humanities, 2002.

MERLEAU-PONTY, M. *Sense and Non-Sense*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1948, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. *The Structure of Behaviour*. Tradução: Fisher, L. A. Boston: Beacon Press, 1942, 1967.

MERLEAU-PONTY, M. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge, 1945, 2007.

MERLEAU-PONTY, M. *Signs*. Evaston, IL: Northwestern University Press, 1964.

MERLEAU-PONTY, M. *Humanism and Terror*: The Communist Problem. N. J: Transaction Publishers, 1947, 2000.

MERLEAU-PONTY, M. *Les aventures de la dialectique*, Paris: Gallimard; Adventures of the Dialectic. Tradução: J. Bien. Evanston: Northwestern University Press, 1955, 1973.

MERLEAU-PONTY, M. *Psychologie et pédagogie de l'enfant* – Cours de Sorbonne 1949-1952. Lagrasse: Éditions Verdier, 2001.

MERON, Y. Why Jews fled Arab countries. *Middle East Quarterly*, September, p. 47-55, 1995.

MILLER, V. *Brexit*: Impact across policy areas, House of Commons Library, Briefing Paper Nº: 07213, 2016. Disponível em: www.parliament.uo/commons-library. Accesso em: 20 abr. 2017.

MINOGUE, K. Oakeshott, Michael Joseph (1901-1990). *In: Oxford Dictionary of National Biography*. Oxford University Press. 2004. Disponível em: www.oxforddnb.com/view/article/39816. Acesso em: 23 jan. 2016.

MOLL, L. C. (ed.). *Vygotsky and Education*: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

MOREY, M. Reassessing Hannah Arendt's 'Reflections on Little Rock' (1959). *Law, Culture and the Humanities*, v. 10, nº 1, p. 88-110, 2014.

MORGAN, W. J. Cultural politics: Antonio Gramsci. *In:* MORGAN, W. J. (ed.). *Communists on Education and Culture 1848-1948*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan, 2003. p. 67-82.

MORGAN, W. J. Georg Lukács: Cultural policy, Stalinism and the communist international. *International Journal of Cultural Policy*, v. 12, nº 3, p. 257-271, 2006.

MORGAN, W.J. Martin Buber: Philosopher of dialogue and of the resolution of conflict. *British Academy Review*, v. 10, p. 11-14, 2007.

MORGAN, M. L. *The Cambridge Introduction to Emmanuel Levinas*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

MORGAN, W. J. Fei Xiao Tong: A public intellectual in communist China. *Anthropology Today*, v. 30, nº 6, p. 28-31, 2014a.

MORGAN, W. J. Marxism-leninism: The ideology of 20th century communism. *In: International Encylopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 2nd. edition, v. 14. p. 656-662, Oxford: Elsevier, 2014b.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. *Buber and Education*: Dialogue as Conflict Resolution. London: Routledge, 2013.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. The Contrasting Philosophies of Martin Buber and Frantz Fanon: the political in education as dialogue and defiance. *Diogenes*, v. 61, nº 1, p. 28-43.

MORRISON, K. Habermas and critical pedagogy. *Critical Pedagogy Networker*, v. 9, nº 2, p. 1-7, 1996.

MORRISON, K. Jürgen Habermas 1929. *In:* PALMER, J. A. (ed.). *Fifty Modern Thinkers on Education*: From Piaget to the Present. London and New York: Routledge, 2001.

MORROW, R. A.; TORRES, C. A. *Reading Freire and Habermas*: Critical Pedagogy and Transformative Social Change. New York: Teachers' College Press, 2002.

MORSON, G. S.; EMERSON, G. *Mikhail Bakhtin*: Creation of a Prosaics. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

MORSON, G. S. Tradition and ounter-tradition: the radical intelligentsia and classical Russian literature. *In:* LEATHERBARROW, W.; OFFORD, D. (eds.). *A History of Russian Thought.* Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 141-168.

MOULAKIS, A. *Simone Weil*. Die Politik Der Askese. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.

MURPHY, D. *Martin Buber's Philosophy of Education.* Blackrock. Co. Dublin: Irish Academic Press, 1988.

NEVIN, T. R. *Simone Weil*: Portrait of a Self-Exiled Jew. Chapel Hill and London: University of North Carolina Press, 1991.

NIETZSCHE, F. *The Birth of Tragedy*. Tradução: W. Kaufmann. New York, 1967.

NIETZSCHE, F. *Human, All Too Human*. Tradução: M. Faber and S. Lehmann, Lincoln, 1984.

NOBLE, S. A. Maurice Merleau-Ponty, or the pathway of philosophy. Desiderata for an intellectual biography. *In*: BARBARAS, R.; CARBONE, M.; LAWLOR, L.; LEONI, F.; RODRIGO, P. (eds.). *Merleau-Ponty Fifty Years After His Death, Chiasmi International–Trilingual Studies Concerning the Thought of Merleau-Ponty, Milano and Udine*: Mimesis Edizioni; Paris: J. Vrin. University Park, PA: Penn State University Press, 2011.

NOBLE, S. A. *Silence et language*: Genèse de la phénoménologie de Merleau-Ponty au seuil de l'ontologie. Leiden: Brill, 2014.

NOLA, R.; IRZIK, G. *Philosophy, Science, Education and Culture, Dordrecht*. The Netherlands: Springer, 2005.

NORDTUG, B. Education as subjectivity: Three perspectives on the construction of subjectivity and the position of knowledge. *In:* ROTH, K.; GUR-ZE'EV, I. (eds.). *Education in the Era of Globalisation*. Dordrecht: Springer, 2007. 169-184.

NORDTUG, B. The welcoming of Levinas in the philosophy of education – at the cost of the Other?. *In: Theory and Research in Education*, v. 11, nº 3, p. 250-268, 2013.

NUSSBAUM, M. *Love's Knowledge*: Essays on Philosophy and Literature. Oxford: University Press, Oxford, 1990.

NYE, A. *Between Past and Future*: The Thought of Rosa Luxembourg, Simone Weil, and Hannah Arendt. New York and London: Routledge, 1994.

OAKESHOTT, M. *Experience and Its Modes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1933.

OAKESHOTT, M. The Social and Political Doctrines of Contemporary Europe, Cambridge: Cambridge University Press, 1939.

OAKESHOTT, M. Rationalism in politics. *In:* Rationalism in Politics and Other Essays.p. University Paperback, London: Methuen and Company, 1967a. p. 1-36.

OAKESHOTT, M. The political economy of freedom. *In:* Rationalism in Politics and Other Essays. University Paperback, London: Methuen and Company, 1967b. p. 37-58.

OAKESHOTT, M. The tower of Babel. *In: Rationalism in Politics and Other Essays*. University Paperback, London: Methuen and Company. 1967c. p. 59-79.

OAKESHOTT, M. Political education. *In: Rationalism in Politics and Other Essays*. University Paperback, London: Methuen and Company, 1967d. p. 111-136.

OAKESHOTT, M. On being conservative. *In: Rationalism in Politics and Other Essays.* University Paperback, London: Methuen and Company, 1967e. p. 168-196.

OAKESHOTT, M. The voice of poetry in the conversation of mankind. *In: Rationalism in Politics and Other Essays*. University Paperback, London: Methuen and Company, 1967f. p. 197-247.

OAKESHOTT, M. The study of 'Politics' in a university: An essay in appropriateness. *In: Rationalism in Politics and Other Essays*. University Paperback, London: Methuen and Company, 1967g. p. 301-333.

OAKESHOTT, M. Learning and teaching. *In:* PETERS, R. S. (ed.). *The Concept of Education.* London: Routledge and Kegan Paul, 1967h. p. 156-176.

OAKESHOTT, M. *Hobbes on Civil Association*. Oxford: Basil Blackwell, 1975.

OAKESHOTT, M. *On History and Other Essays*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

OAKESHOTT, M. *The Voice of Liberal Learning*: Michael Oakeshott on Education. FULLER, T. (ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 1989.

OAKESHOTT, M. *On Human Conduct.* Oxford: Oxford University Press and New York: Clarendon Press, 1990.

OAKESHOTT, M. The claims of politics. *In: Religion, Politics, and the Moral Life.* New Haven and London: Yale University Press, 1993. p. 91-96.

OAKESHOTT, M. *Experience and Its Modes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

OAKESHOTT, M. *The Politics of Faith and the Politics of Scepticism*. FULLER, T. (ed.). New Haven and London: Yale University Press, 1996.

OAKESHOTT, M. *Notebooks, 1922-1986*. O'SULLIVAN, L. (ed.). Imprint-Academic, Exeter, 2014.

O'HEAR, A. Michael Oakeshott, 1901-1992. *In:* PALMER, J. A. (ed.). *Fifty Modern Thinkers on Education*: From Piaget to the Present. London and New York: Routledge, 2001. p. 44-48.

OLLIS, T. *A Critical Pedagogy of Embodied Education*: Learning to Become an Activist. New York: Palgrave, 2012.

OLSEN, G. Dialogue, phenomenology and ethical communication theory. *In: Proceedings of the Durham-Bergen Postgraduate Philosophy Seminar*, v. II, p. 13-26, 2004.

OPPENHEIM, M. The Meaning of Hasidut: Martin Buber and Gershom Scholem. *Journal of the American Academy of Religion,* v. XLIX, Issue 3, Sep. 1981, p. 409-423.

ORAA, J-M. A. *Raison Critique ou Hermeneutique?* Une analyse de la controverse entre Habermas et Gadamer. Paris: Cerf, 1998.

ORWELL, G. *Down and Out in Paris and London.* Penguin Classics: New Ed. Edition, 2001.

O'SULLIVAN, N. K. (ed.). *The Place of Michael Oakeshott in Contemporary Western and Non-Western Thought*. Imprint Academic, Exeter, UK, 2017.

PAVLOV, I. P. *Selected Works*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1955.

PERRIN, J. M.; THIBON, G. *Simone Weil As We Knew Her*. London and New York: Routledge, 2003.

PETERS, R. S. Michael Oakeshott's philosophy of education. *In:* KING, P.; PAREKH, B. C. (eds.). *Politics and Experience*: Essays Presented to Professor Michael Oakeshott on the Occasion of His Retirement.Cambridge: Cambridge University Press, 1968. p. 43- 64.

PÉTREMENT, S. *Simone Weil*: A Life. New York: Pantheon, 1976.

PETROVSKY, A.; YAROSHEVSKY, M. *Kratki Psickologicheskii Slovar* [Brief Psychological Encyclopedia], Rostov-na-Dony. Russia: Fenix, 1998.

PICARD, M. *The World of Silence*. Chicago: H. Regnery, 1952.

PLESSIX GRAY, F. du. *Simone Weil*. London: Weidenfeld & Nicolson, 2001.

PODOKSIK, E. (ed.). *The Cambridge Companion to Oakeshott*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

POIRIÉ, F. Interview with Emmanuel Levinas. *In:* ROBBINS, J. (ed.). *Is It Righteous to Be?* Stanford: Stanford University Press, 2001. p. 23-83.

POLLOCK, F. *Die planwirtschaftlichen Versuche in der Sowjetunion, 1917-1927*. C. L. Hirschfeld, Leipzig, 1929.

POLLOCK, F. *The Economic and Social Consequences of Automation*. Oxford: Blackwell, 1957.

POLYANI, M. *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2002.

POLYANI, M. *The Tacit Dimension, with foreword by A. Sen*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2009.

POPPER, K. R. *The Open Society and Its Enemies*. 2nd. edition (revised), London: Routledge and Kegan Paul, 1952.

POPPER, K. R. *The Poverty of Historicism*. London: Routledge and Kegan Paul, 1957.

PRIEST, S. *Merleau-Ponty*. London and New York: Routledge, 1998.

PROCTOR, H. Kurt Koffka and the expedition to Central Asia. *Dubna Psychological Journal*, nº 3, p. 43-52. 2013. Disponível em: www.psyanima.su/journal/2013/3/2013n3a3/2013n3a3.pdf. Acesso em: 26 maio 2017.

PUTNAM, H. *Jewish Philosophy as a Guide to Life*: Rosenzweig, Buber, Levinas, Wittgenstein. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2008.

REES, R. *Brave Men*: A Study of DH Lawrence and Simone Weil. London: Gollancz, 1958.

REES, R. *Selected Essays 1934-1944.* London: Oxford University Press, 1962.

REES, R. *Seventy Letters.* London: Oxford University Press, 1965.

REES, R. *Simone Weil*: A Sketch for a Portrait. Oxford: Oxford University Press, 1966.

REES, R. *On Science, Necessity and the Love of God*. London: Oxford University Press, 1968.

REES, R. *First and Last Notebooks*. London: Oxford University Press, 1970.

REGO, T. C. *Vygostky*: uma perspectiva histórico-cultural da Educação.Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

REYNOLDS, J. Maurice Merleau-Ponty. *In: Internet Encyclopedia of Philosophy*. 2015. Disponível em: www.iep.utm.edu/merleau/. Acesso em: 19 jun. 2015.

REZENDE, A. M. Le point de départ dans la philosophie de Merleau-Ponty. *In: Revue Philosophique de Louvain*, tome 73, nº 19, p. 451-480, 1975.

RIVIÈRE, A. *La psicologia de Vygotsky* - Infancia y Aprendizaje. Madrid, nº 27/28, 1984.

ROBERTS, P. Attention, asceticism, and grace: Simone Weil and higher education. *In: Arts and Humanities in Higher Education*, v. 10, nº 3, p. 315-328, 2011.

ROBERTS, P. Happiness, despair and education. *In: Studies in Philosophy and Education*, v. 32, nº 5, p. 463-475, 2013.

ROBINET, A. *Merleau-Ponty*: Sa Vie, Son oeuvre. Paris: Presses Universitaires de France, 1963.

ROGOFF, B. *Apprenticeship in Thinking*: Cognitive Development in Social Context. Oxford: Oxford University Press, 1991.

ROLT, L. T. C. *Victorian Engineering.* Stroud: The History Press, 2010.

ROMDENH-ROMLUC, K. Merleau-Ponty and the power to reckon with the possible. *In:* BALDWIN, T. (ed.). *Reading Merleau-Ponty*: On Phenomenology of Perception. London and New York: Routledge, 2007. p. 44-58.

ROSENTHAL, B. G. (ed.). *Nietzsche in Russia*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1986.

ROSENTHAL, B. G. (ed.). *Nietzsche and Soviet Culture*: Ally and Adversary. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROSENZWEIG, F. *On Jewish Learning.* GLATZER, N. N. (ed.). New York: Schocken Books, 1955.

RUITENBERG, C. Giving place to unforseeable learning: The inhospitality of outcomes-based learning. *In:* KERDEMAN, D. (ed.). *Philosophy of Education 2009*. Urbana, IL: Philosophy of Education Society, 2009. p. 266-274.

RUTKOFF, P. M.; SCOTT, W. B. *New School*: A History of the New School for Social Research. New York: Free Press, 1986.

SÄFSTRÖM, C. A. Teaching otherwise. *In: Studies in Philosophy and Education*, v. 22, nº 1, p. 19-29, 2003.

SANTOS, B. Steren dos. Vygostky e a teoria histórico-cultural. *In:* LA ROSA, J. (ed.). *Psicologia e Educação*: O significado de Aprender. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

SARTRE, J-P. Merleau-Ponty Vivant. *In: Les temps modernes*, nº 184-185, p. 304-376, 1961.

SARTRE, J-P. *Réflexions sur la question juive*. Paris: Gallimard, 1946, 1985.

SCHEIBLER, I. H. *Gadamer*: Between Heidegger and Habermas. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2000.

SCHNEUWLY, B. Éléments d'histoire des 20 années passes et propositions conceptuelles pour la suite. *In:* BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. (eds.). *Vugotski et les recherches en education et en didactiques*. Bourdeaux: Presses Universitaires de Bourdeaux, 2008a.

SCHNEUWLY, B. Vygotsky, l'école et l'écriture. *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 118. 2008b. Disponível em: www.unige.ch/fapse/publications-ssed/cahiers/online/No118.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

SCHNEUWLY, B.; BROCKART, J. P. (eds.). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

SERIE PIPER. *Historiker-Streit*: Die Dokumentation der Kontroverse um die Einzigartigkeit der national-sozialistichen Judenvernichtung, Serie Piper. Műnchen und Zűrich, 1987.

SERRES, M. Une intensité de lumière (Entretien). *In:* GABELLIERI, E.; L'YVONNET. F. (eds.). *L'Herne*: Simone Weil. Paris: Éditions de L'Herne, 2014.

SHULEWITZ, M. H. *Forgotten Millions*: The Modern Jewish Exodus From Arab Lands. London: Continuum, 2001.

SHUSTERMAN, R. The silent, limping body of philosophy. *In:* CARMAN, T.; HANSEN, M. B. N. (eds.). *The Cambridge Companion to Merleau-Ponty*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 151-180.

SIMMEL, G. *The Conflict in Modern Culture and Other Essays*. Teachers College Press, New York, 1968.

SIMONS, H. C. *Economic Policy for a Free Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press and Cambridge: Cambridge University Press, 1948.

SKINNER, B. F. Superstition in the pigeon. *Journal of Experimental Psychology*, v. 38, p. 168-172, 1948.

SLATER, P. *Origin and Significance of the Frankfurt School*: A Marxist Perspective. London, Boston, and Henley: Routledge and Kegan Paul, 1977.

SMITH, R. Simone Weil (1909-1943). *In:* PALMER, J. (ed.). *Fifty Key Educational Thinkers*. London: Routledge, 2001. p. 69-73.

SOKOLOWSKI, R. *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SPECTOR, H. Hannah Arendt, education, and the question of totalitarianism. *In: Discourse*: Studies in the Cultural Politics of Education, p. 1-13, 2014.

STALIN, J. V. *Marxism and Problems of Linguistics*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1950.

STANDISH, P. The nature and purposes of education. *In:* CURREN, R. (ed.). *A Companion to the Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 221-231.

STANDISH, P. Education for grown-ups, a religion for adults: Scepticism and alterity in Cavell and Levinas. *In: Ethics and Education*, v. 2, nº 1, p. 73-91, 2007.

STRAWSON, P. *Individuals*: An Essay in Descriptive Metaphysics. Londres: Methuen, 1959.

STARAGINA, I. A Bakhtinian approach to speech in the teaching of writing. *In:* ADLAM, C.; FALCOLNER, R.; MAKHALIN, V.; RENFREW, A. (eds.). *Face to Face:* Bakhtin in Russia and the West Sheffield: Bucknell University Press, 1997. p. 366-371.

STRHAN, A. *Levinas, Subjectivity, Education*: Towards and Ethics of Radical Responsibility. Chichester: Wiley-Blackwell, 2012.

SWIFT, S. *Hannah Arendt.* Oxon: Routledge, 2009.

TAMINAUX, J. *The Thracian Maid and the Professional Thinker*: Arendt and Heidegger. Albany, NY: State University of New York Press, 1997.

TEIGAS, D. *Knowledge and Hermeneutic Understanding*: A Study of the Habermas-Gadamer Debate. Lewisburg, PA: Bucknell University Press, 1995.

TERRY, P. R. Habermas and education: Knowledge, communication, discourse. *Pedagogy, Culture and Society*: A Journal of Educational Discussion and Debate, v. 5, nº 3, p. 269-279, 1997.

THEUNISSEN, M. *The Other*: Studies in the Social Ontology of Husserl, Heidegger, Sartre and Buber. Tradução: MACANN, C. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.

THOMASSEN, M. Emmanuel Levinas: Fundamental Ethics. *In: From the Humanistic Collegium:* The Ethical Turn. Oslo: Aschehoug in cooperation with the Fund of Thorleif Dahl's Culture Library and the Norwegian Academy for Language and Literature, 2000. p. 28-40.

THURSTON, R. W. *Liberal City, Conservative State*: Moscow and Russia's Urban Crisis, 1906-1914. New York and Oxford: Oxford University Press, 1987.

TIHANOV, G. Bakhtin, Lukács, and German romanticism: The case of epic and irony. *In:* ADLAM, C.; FALCOLNER, R.; MAKHALIN, V.; RENFREW, A. (eds.). *Face to Face*: Bakhtin in Russia and the West. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1997. p. 273-298.

TIHANOV, G. Continuities in the Soviet period. *In:* LEATHERBARROW, W.; OFFORD, D. (eds.). *A History of Russian Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 311-339.

TOADVINE, T.; LAWLOR, L. *The Merleau-Ponty Reader.* Evanston: Northwestern University Press, 2007.

TOADVINE, T. Maurice Merleau-Ponty. *Stanford Encyclopaedia of Philosophy*, 2016. Disponível em: https://plato.stanford.edu/entries/merleau-ponty/. Acesso em: 3 jun. 2017.

TODD, S. *Learning From the Other*: Levinas, Psychoanalysis and Ethical Possibilities in Education. Albany: State University of New York Press, 2003a.

TODD, S. Introduction: Levinas and education – the question of implication. *In: Studies in Philosophy and Education*, v. 22, nº 1, p. 1-4, 2003b.

TODD, S. *Learning From the Other*. Albany: Sunny Press, 2003c.

TODD, S. Welcoming and difficult learning: Reading Levinas with education. *In:* EGÉA-KUEHNE, D. (ed.). *Levinas and Education*: At the Intersection of Faith and Reason. New York: Routledge, 2008a. p. 170-185.

TODD, S. *Facing Humanity*: The Difficult Task of Cosmopolitan Education, paper presented at the 43rd Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain, Oxford: April 2008b. Disponível em: www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/Sharon_Todd.pdf. Acesso em: 28 fev. 2013.

TODD, S. *Toward an Imperfect Education.* Boulder, CO: Paradigm, 2009.

TOMLIN, E. W. F. *Simone Weil.* Cambridge: Bowes & Bowes, 1954.

TORRES, C. A.; MORROW, R. A. Paulo Freire, Jurgen Habermas, and critical pedagogy: Implications for comparative education. *Melbourne Studies in Education,* v. 39, nº 2, p. 1-20, 1998.

TOWHEED, S.; CRONE, R.; HALSEY, K. (eds.). *The History of Reading*. London and New York: Routledge, 2011.

TREISMAN, A. Selective attention in man. *British Medical Bulletin*, 20, p. 12-16, 1964.

TUBBS, N. Simone Weil (1909-1943). *In: Journal of Philosophy of Education*, v. 39, nº 2, p. 298-307, 2005.

TURGENEV, I. *Sketches From a Hunter's Album*. London: Penguin Classics, 1990.

UNAMUNO, M. *The Tragic Sense of Life in Men and Nations*. Tradução: A. Kerrigan. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1972.

VALSINER, J. *Development Psychology in the Soviet Union*. Brighton, UK: Harvester Press, 1988.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. *The Social Mind*: Construction of the Idea. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

VAN DER VEER, R. Vygostky in Context: 1900-1935. *In:* DANIELS, H.; COLE, M.; WETSCH, J. V. (eds.). *Cambridge Companion to Vygostky*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Understanding Vygotsky*: A Quest for Synthesis. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

VECK, W. Participation in education as an invitation to become towards the world: Hannah Arendt on the authority, thoughtfulness and imagination of the educator. *In: Educational Philosophy and Theory*, v. 45, nº 1, p. 36-48, 2013.

VERENIKINA, I. Scaffolding and Learning: Its Role in Nurturing New Learners. *In:* KELL, P.; VIALLE, W.; KONZA, D.; VOGL, G. (eds.). *Learning and the Learner*: Exploring Learning for New Times.Wollongong, Australia: University of Wollongong, 2008. p. 161-180.

VERMES, G. *Jesus the Jew*: A Historian's Reading of the Gospels. Minneapolis, MN: Fortress Press, 1981.

VERMES, G. *The Religion of Jesus the Jew*. Minneapolis, MN: Fortress Press, 1993.

VERMES, P. *Buber*. London: Peter Halban Publishers, 1988.

VILLELA-PETIT, M. The might of words: A philosophical reflection on 'The Strange Death of Patroklos'. *In: Diogenes*, v. 46/1, nº 181, Spring, p. 101-113, 1998.

VILLELA-PETIT, M. Simone Weil et les tragiques grecs. *In:* GABELLIERI E.; L'YVONNET, F. (eds.). *L'Herne*: Simone Weil. Paris: Éditions de L'Herne, 2014. p. 209-217.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the Philosophy of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

VOLOSHINOV, V. N. *Freudianism*: A Marxist Critique. London: Verso Books, 2013.

VYGODSKAYA, G.; LIFANOVA, T. M. *Lev Semenovich Vygotsky*: Igo Zhizn i Dejtelnost. Shtrikhi K Portrery [Lev Semenovich Vygotsky: His life and work. Brush strokes of the portrait]. Moscow: Smysl, 1996.

VYGODSKAYA, G. L.; LIFANOVA, T. M. Life and works of L. S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, v. 37, nº 2, p. 23-81; v. 37, nº 3, p. 3-31, 1999.

VYGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A. N. Predislovie k knige A. N. Leont'eva Razvitie pamiati. [Introduction to A.N. Leontiev's book "Development of memory"]. *In: Prilozhenie k knige A. N. Leont'eva "Razvitie pamiati"*. Moscow: Uchpedgiz, 1932. p. 2-11.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. Predislovie k russkomu perevodu [Preface to the Russian translation]. *In:* FREUD, S. (ed.). *Po tu storonu printsipa udovol'stviia* [Beyond the pleasure principle]. Moscow: Sovremennye problemy, 1925. p. 3-16.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. Vedenie [Preface]. *In:* SCHULZE, R. (ed.). *Praktik eksperimental'noi psikhologii, pedagogiki i psikhotekhniki*.Moscow: Voprosy Truda, 1926. p. 3-5.

VYGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. *Etiudy po istorii povedeniia*: Obez'iana, primitiv, rebenok. Moscow-Leningrad: GIZ, 1930.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Sobranie so_inenii* (Complete Works), Vols. I–VI. Moscow, Pedagogika, 1982-1984.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1930, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and Language*. KOZULIN, A. (ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Volume 4. The History of the Development of the Higher Mental Functions. New York: Plenum Press, 1931, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press, 1921-1923, 1997.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. The function and fate of egocentric speech. *In:* CATTELL, J. M. (ed.). *Ninth International Congress of Psychology held at Yale University, New Haven, Connecticut September 1st to 7th, 1929*. Princeton, NJ: Psychological Review Company, 1930. p. 464-465.

WAELHENS, A. Situation de Merleau-Ponty. *In: Les temps modernes*, nº XVII, p. 377-398, 1961.

WALDENFELS, B. Levinas and the face of the other. *In:* CRITCHLEY, S.; BERNASCONI, R. (eds.) *Cambridge Companion to Buber*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

WALDENFELS, B. *The Question of the Other*. Albany, NY: State University of New York Press, 2007.

WALZER, M. *Just and Unjust Wars*: A Moral Argument with Historical Illustrations. New York: Basic Books, 2015.

WEIL, S. *La Condition Ouvriére.* Paris: Gallimard, 1951a.

WEIL, S. *Waiting for God.* New York: G. P. Putnam's Sons, 1951b.

WEIL, S. Reflection of the right use of school studies with a view to the love of God. *In: Waiting for God*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1951c. p. 66-76.

WEIL, S. Forms of the implicit love of God. *In: Waiting for God*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1951d.

WEIL, S. *The Need for Roots*. London: Routledge, 1952.

WEIL, S. *La Source Grecque*. Paris: Gallimard, 1953.

WEIL, S. *Oppression et Liberté*. Paris: Gallimard, 1955.

WEIL, S. *Oppression and Liberty*. London: Routledge & Kegan Paul, 1958.

WEIL, S. The Great Beast: Reflections on the origins of Hitlerism. *In:* REES, R. (ed.). *Selected Essays: 1934-1943*. Oxford: Oxford University Press, 1962. p. 89-144.

WEIL, S. The Iliad, or the Poem of Force*. In: Chicago Review*, v. 18, nº 2, p. 5-30, 1940, 1965.

WEIL, S. *Seventy Letters*. Oxford: Oxford University Press, 1965.

WEIL, S. The power of words. *In:* MILES, S. (ed.). *Simone Weil*: An Anthology. New York: Grove, 1986a. p. 218-238.

WEIL, S. Human Personality. *In:* MILES, S. (ed.). *Simone Weil*: An Anthology. New York: Grove, 1986b. p. 49-78.

WEIL, S. Essay on the Notion of Reading. *Philosophical Investigations 13*, p. 297-303, 1990.

WEIL, S. *Oeuvres.* Quatro edition, Sous la direction de Florence de Lussy. Paris: Gallimard, 1999.

WEIL, S. *Lectures on Philosophy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1933/1934, 2002.

WEIL, S. *On the Abolition of All Political Parties*. New York: NYRB Classics, 2014.

WEINSTEIN, J. *Buber and Humanistic Education*. New York: Philosophical Library, 1975.

WELLS, G. *Dialogic Inquiry*: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education. New York: Cambridge University Press, 1999.

WELTON, M. R. The educator needs to be educated: Reflections on the political pedagogy of Marx, Lenin and Habermas. *International Journal of Lifelong Education,* v. 33, nº 5, p. 641-656, 2014.

WERTSCH, J. V. *Vygtotsky and the Social Formation of Mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985a.

WERTSCH, J. V. The xone of proximal development: Some conceptual issues. *In:* MERTZ, E.; PARMENTER, R. J. (eds.). *Semiotic Mediation*. Sociocultural and Psychological Perspectives. Orlando, FL: Academic Press, 1985b. p. 7-17.

WERTSCH, J. V. (ed.). *Culture, Communication, and Cognition*: Vygotskian Perspectives, New York: Cambridge University Press, 1985c.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988

WHAITE, M. E. *A History of Women Philosophers*, v. IV, Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1995.

WHITE, G. A. *Simone Weil*: Interpretations of a Life. Amherst: University of Massachusetts Press, 1981.

WHITE, S. K. (ed.). *The Cambridge Companion to Habermas*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

WHITESIDE, K. H. *Merleau-Ponty and the Foundation of Existential Politics.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1988.

WILD, J. Foreword. *In: The Structure of Behaviour.* Tradução: M. Merleau-Ponty e L. A. Fisher. Boston: Beacon Press, 1967.

WILLIAMS, K. *Education and the Voice of Michael Oakeshott*. Imprint Academic, Exeter, 2007.

WILLIAMS, K. Education as conversation. *In:* PODOKSIK, E. (ed.). *The Cambridge Companion (to), Oakeshott.* Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 107-128.

WILLIAMS, M. Vygotsky's Social Theory of Mind. *Harvard Educational Review*, 59 (1), February, 108-126, 1989.

WINCH, P. *Simone Weil*: The Just Balance. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

WINCH, P. Introduction. *In:* WEIL, S. (ed.). *Lectures on Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1933/1934, 2002.

WIVESTAD, S. M. The educational challenges of Agape and Phronesis. *In: Journal of Philosophy of Education*, v. 42, nº 2, p. 307-324, 2008.

WOLFF, J. *Hermeneutic Philosophy and the Sociology of Art*: An Approach to Some of the Epistemological Problems of the Sociology of Knowledge and the Sociology of Art and Literature. Routledge, Abingdon, 2017.

WOLIN, S. Hannah Arendt and the ordinance of time. *In: Social Research*, v. 44, nº 1, p. 91-105, 1977.

WOLIN, S. *Managed Democracy and the Spectre of Iinverted Totalitarianism*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2008.

WOMACK, P. *Dialogue*. London and New York: Routledge, 2011.

YAAKOBY, T. *A Critical Examination of Neo-Marxist and Postmodernist Theories as Applied to Education*. Münster, New York, München, and Berlin: Waxmann, 2002.

YAR, M. Hannah Arendt (1906-1975). *In: Internet Encyclopaedia of Philosophy*, 2014. Disponível em: www.iep.utm.edu/arendt/. Acesso em: 23 fev. 2015.

YAROSHEVSKY, M. G. *L. S. Vygotsky*: v poisakh novoy psikologii (L. S. Vygotsky: In search of a new psychology). St. Petersburg, Mezhdunarodnyi fond istori nauki (in Russian), 1993.

YASNITSKY, A. Lev Vygotsky: Philologist and Defectologist, a Sociointelectual Biography. *In:* PICKREN, W. E.; DEWSBURY, D. A.; WERTHEIMER, M. (ed.). *Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*. New York and Hove: Psychology Press, 2012.

YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R. *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. New York: Routledge, 2016.

YOSEF, I. A. B. *Martin Buber on adult Education*. Tel-Aviv: Rotem Publishers, 1985.

YOUNG-BRUEHL, E. *Hannah Arendt*: For the Love of the World. New Haven, CT: Yale University Press, 2004.

YVON, F.; CHAIGUEROVA, L. A.; NEWNHAM, D. S. Vygotsky under debate: Two points of view on school learning. *In: Psychology in Russia*: State of Art, v. 6, nº 2, p. 32-43, 2013.

YVON, F.; ZINCHENKO, Y. (eds.). *Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation*. Moscow: Moscow State University, 2012.

ZAHAVI, D. Merleau-Ponty on Husserl: A reappraisal. *In:* TOADVINE, T.; EMBREE, L. (eds.). *Merleau-Ponty's Reading of Husserl*. Dordrecht: L. Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 3-29.

ZANK, M. (ed.). *New Perspectives on Martin Buber*. Tübingen, Germany: Mohr Siebeck, 2006.

ZHAO, G. Levinas and the mission of education. *In: Educational Theory*, v. 62, nº 6, p. 659-675, 2012.

ZIMMERMANN, A.; MORGAN, W. J. The possibilities and consequences of understanding play as dialogue. *In: Sport, Ethics and Philosophy*, v. 5, nº 1, p. 46-52, 2011.

ŽIŽEK, S. A Plea for Ethical Violence*. In: Umbr(a)*: War, Végsö, R., SUNY/Buffalo's Centre for the Study pf Psychoanalysis and Culture, p. 75-89, 2004.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

1. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos*: Espaços da Educação, 2013.
2. SÍVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, R. O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes*: Possibilidades e Limites, 2013.
6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
7. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
8. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
9. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
12. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos*: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
13. SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias*: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor*: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior*: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. *Violência e Escola*, 2015.
17. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho,* 2015.

18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada*: abordagens e métodos, 2015.
19. CUNHA, C. (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal*: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Juventude Universitária*: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
22. SÍVERES, L. (Org.). *Diálogo*: Um princípio pedagógico, 2016.
23. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil*: entre a Colônia e a República, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil*: novos cenários e novos olhares, 2016.
26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional*: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes, 2017.
27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Diálogo*: um processo educativo, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C. *Proteção à Infância e à Adolescência*: intervenções clínicas, educativas, socioculturais, 2018.
29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.). *Magistério*: formação, avaliação e identidade docente, 2018.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JÚNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico*: Textos e Contextos, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis*: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente*: fundamentos e práticas do estágio supervisionado, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários*: entre a inclusão e a exclusão, 2019.

Alexandre Guilherme é professor adjunto da Escola de Humanidades, Departamento de Educação, e coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação e Violência, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil.

W. John Morgan é professor emérito e *Chair* da UNESCO em Economia Política da Educação, na *School of Education da University of Nottingham*. Ele também é professor honorário da *School of Social Sciences e Leverhulme Emeritus Fellow do Wales Institute of Social and Economic Research, Data, and Methods na Cardiff University*, para a qual está preparando um estudo sobre a UNESCO e a Guerra Fria Cultural.

Tradução:
Cibele Cheron
Ivo Lopes Yonamine

Agradecemos à **Routledge** por encarecidamente reverter os direitos autorais da Língua Portuguesa para os autores.

Aos estimados Professor Doutor **Renato de Oliveira Brito** e Professor Doutor **Célio da Cunha** agradecemos pelo apoio e oportunidade de publicar essa obra.

Filosofia, Diálogo e Educação é uma introdução avançada a nove importantes filósofos sociais europeus: Martin Buber, Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Hannah Arendt, Emmanuel Levinas, Maurice Merleau-Ponty, Simone Weil, Michael Oakeshott e Jürgen Habermas. Este trabalho acadêmico e detalhado, porém altamente legível, posiciona as visões sociopolíticas de cada filósofo dentro de uma tradição europeia de filosofia dialógica e reflete sobre a relevância teórica contínua do trabalho de cada um para a educação em geral e para a pedagogia crítica.

A discussão em cada capítulo é informada por materiais retirados de várias fontes acadêmicas em inglês e enriquecida por materiais de outros idiomas, principalmente francês, alemão e russo. Isso aprimora a perspectiva cultural europeia comparativa do livro e conecta o trabalho de cada filósofo a debates intelectuais, políticos e sociais mais amplos.

O livro irá agradar a acadêmicos, pós-graduados e pesquisadores que trabalham em filosofia ou filosofia da educação e em estudos educacionais, culturais e sociais em geral. Alunos avançados de graduação também poderão obter benefícios da discussão empreendida no livro sobre fontes primárias e das sugestões dos autores para leitura adicional.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

View publication stats