UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUIZ ANTONIO CALLEGARI COPPI

Uma pedagogia menor: reflexões sobre o acaso, a incerteza e o gesto de desmobilizar em Educação

SÃO PAULO

2021

LUIZ ANTONIO CALLEGARI COPPI

Uma pedagogia menor: reflexões sobre o acaso, a incerteza e o gesto de desmobilizar em Educação

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rogério de Almeida.

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

COPPI, Luiz Antonio Callegari

Uma pedagogia menor: reflexões sobre o acaso, a incerteza e o gesto de desmobilizar em Educação / Luiz Antonio Callegari Coppi; Orientador: Rogério de Almeida. São Paulo, 2021. 126f..

Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Cultura, Filosofia e História da Educação.

Nome: COPPI, Luiz Antonio Callegari

Título: Uma pedagogia menor: reflexões sobre o acaso, a incerteza e o gesto de desmobilizar em Educação

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Gabi, companheira da vida e interlocutora mais exigente.

Agradeço também a essa convenção chamada família, em relação à qual não tive escolha, mas que acabou se configurando como necessidade doce e acolhedora. Obrigado, Luís, Marlene, Carlos Henrique, Ana Carolina e Caetano.

Agradeço, além disso, ao Álvaro, amigo de uma vida inteira e cujos papos fizeram pensar em muito desta tese.

Agradeço também ao Prof. Dr. Rogério de Almeida, meu orientador, sobretudo, pelas conversas ao fim das aulas.

E, por fim, agradeço também à CAPES, que apoiou financeiramente esta pesquisa.

Não foi o conflito de opiniões que tornou a história tão violenta,

mas o conflito de fé nas opiniões, ou seja, das convicções.

Friedrich Nietzsche, em “Humano, demasiado humano”

É você olhar no espelho

Se sentir um grandessíssimo idiota

Saber que é humano, ridículo, limitado

Que só usa dez por cento de sua cabeça animal

E você ainda acredita

Que é um doutor [...]

Que está contribuindo com sua parte

Para o nosso belo quadro social

Raul Seixas, em “Ouro de tolo”

RESUMO

COPPI, L. A. C. *Uma pedagogia menor: reflexões sobre o acaso, a incerteza e o gesto de desmobilizar em Educação*. 2021. 126f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O que me motiva nesta tese é investigar o que pode uma Educação que não tenha a Verdade como horizonte maior. Para tanto, procurei, em primeiro lugar, apresentar um panorama do quanto, em alguns textos clássicos da Pedagogia, a Verdade surge como palavra de ordem e objetivo máximo da formação e, exatamente por isso, acaba funcionando, quando tomada como absoluta, como parâmetro para o controle da circulação textual e opinativa. Em oposição a essa adesão àquilo que remete à certeza e à unicidade, recorri, a seguir, a três autores alinhados à Filosofia Trágica: Michel de Montaigne, Friedrich Nietzsche e Clément Rosset. Ao fazê-lo, tinha o intuito de analisar o que um pensamento dissociado daquilo que Nietzsche chama de "Vontade de Verdade" poderia trazer de relevante para as reflexões pedagógicas. A cada um destes autores, dediquei um capítulo específico neste texto. Do estudo de algumas passagens de Montaigne e de Nietzsche, emergiu uma compreensão mais adequada a respeito de como o abandono de uma verdade única abre o interesse pela multiplicidade interpretativa, a qual, por sua vez, instaura a "incerteza" como condição existencial, e não mais como estágio rumo a uma certeza qualquer. No pensamento de Rosset, além da noção de "acaso", busquei também o conceito de "desmobilização", a ele atribuído à Filosofia, mas que, nesta tese, parece-me fundamental, à luz da incerteza e do acaso, para elaborar gestos possíveis à Educação. A essa Educação, por fim, que leva a sério o acaso, a incerteza e que se propõe à desmobilização, e que, portanto, nada mais sugere do que uma modesta adesão à potência do presente, do aqui e do agora, dei o nome de "Pedagogia Menor".

ABSTRACT

COPPI, L. A. C. *A minor pedagogy: thoughts about chance, uncertainty and demobilization on Education*. 2021. 126f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

What drives me in this thesis is investigating what an Education which does not have Truth as its bigger horizon can do. In order to accomplish that, I sought, in the first place, to present an overview of how much, in some of the classic texts of Pedagogy, Truth comes up as watchword and main objective of formation, which is why it ends up working, when taken as absolute, as a parameter for the control of the opinionated and textual circulation. In opposition to this adherence to what refers to certainty and uniqueness, I resorted, thereafter, to three authors aligned to the Tragic Philosophy: Michel de Montaigne, Friedrich Nietzsche and Clément Rosset. By doing so, I intended to analyse what a thought that is disassociated from what Nietzsche calls "Will to truth" could add to pedagogical reflections. To each one of these authors I have dedicated a specific chapter in this text. From the study of some excerpts by Montaigne and Nietzsche, a more adequate understanding emerged as to how the abandonment of a single truth raises interest in the interpretative multiplicity, which, in turn, establishes "uncertainty" as an existential condition, and no longer as a stage towards any certainty. In Rosset's thought, besides the notion of "chance", I also sought the concept of "demobilization", attributed to Philosophy by him. In this thesis, such concept seems to me as fundamental, in the light of uncertainty and chance, to elaborate possible gestures to Education. Hence, to this Education which takes chance and uncertainty seriously and is open to demobilization and, that, therefore, does not suggest anything beyond a modest adhesion to the potence of the present, of here and now, I gave the name of "Minor Pedagogy".

Índice

12 Introdução: sobre a filosofia do nariz

27 Capítulo 1: Pinóquio e a educação da Verdade

30 . 1. 1: Descartes, Pinóquio e a certeza

34 . 1. 2: Comenius e Pinóquio entre a Bíblia e a biblioteca

37 . 1. 3: Rousseau e o Pinóquio imaginário que não imagina

41 . 1. 4: Kant e um Pinóquio disciplinado

46 Capítulo 2: Um nariz modesto

48 . 2. 1: O ceticismo e a moral de conveniência

54 . 2. 2: Sobre ler, conhecer e escrever como quem come

59 . 2. 3: O educador

63 . 2. 4: E há atualidade?

66 Capítulo 3: Narizes com ares, narizes metafísicos

69 . 3. 1: A verdade como catacrese

73 . 3. 2: Os efeitos da catacrese

78 . 3. 3: As razões da vontade de verdade

82 . 3. 4: O luxo: ou o excesso como alternativa

85 Capítulo 4: O nariz desmobilizador

87 . 4. 1: Clément Rosset e a filosofia trágica

93 . 4. 2: Desmobilizar, e um esboço de projeto pedagógico

98 Capítulo 5: A pedagogia menor e a menor das máscaras

102 . 5. 1: O acaso

105 . 5. 2: A incerteza

111 . 5. 3: Desmobilizar

115 . 3. 4: Uma pedagogia menor

118 Considerações Finais

122 Referências Bibliográficas

Introdução

sobre a filosofia do nariz

Os contornos de um nariz emergem da penumbra. Mas não se trata de qualquer nariz – "é o melhor nariz de Paris", conta-nos o narrador. Um nariz que jamais teve par no mundo inteiro. Seu olfato era capaz de detectar todos os cheiros, de percebê-los em sua singularidade e diferença, de notar que um galho hoje não exala mais o mesmo odor que exalava ontem, posto que a decomposição não se interrompe e libera notas distintas dia a dia; de notar que o corpo amedrontado não cheira como o corpo tomado de amor. Para um tal olfato, ao menos no começo dessa história, não havia razão para classificar esses aromas todos em bons ou ruins: o perfume e o fedor são humanos, demasiadamente humanos, e nem sempre os cheiros e o mundo se querem deixar domesticar por nossos juízos. A esse nariz, ao menos, tais definições não interessam, só lhe ocupam os cheiros que ainda não sentiu, e pesa-lhe a perspectiva de vir a perdê-los, de não os poder preservar. É por isso que seu dono, Jean-Baptiste Grenouille, o protagonista de "Perfume: história de um assassino", filme de 2007 dirigido pelo alemão Tom Tykwer e baseado na obra de Patrick Suskind, começa a trabalhar com um perfumista a certa altura da narrativa. Em troca das combinações dos óleos essenciais inventadas por ele, o perfumista lhe ensina que um perfume é sempre composto por três notas: há as notas de cabeça, que são aquelas que invadem os receptores nasais de primeira; há as notas de coração, que surgem quando o perfume evapora na pele e se mantêm por mais tempo; e que, por fim, há as notas de fundo, que permanecerão por um período ainda maior, garantindo a durabilidade, ou a fixação, do perfume. Mas Grenouille quer mais, e faz Baldini, o perfumista, prometer lhe ensinar o que fazer para extrair e guardar os cheiros. Baldini, no entanto, não contava com o fato de que Grenouille não se contentaria apenas com as flores, com as especiarias: ele quer o cheiro do cobre, do vidro, dos vivos. De tudo recende um aroma único e não lhe é suportável a perspectiva de que suas narinas possam jamais inalar outra vez aquilo que lhe encanta.

O nariz de Grenouille, porém, é um nariz excepcional. A nós, sujeitos comuns, o mais frequente é que nos enganemos quanto aos cheiros que detectam os receptores sensoriais de

nossa cavidade nasal. Em geral, percebemos se os cheiros nos agradam ou se nos desagradam, associamos determinados odores a lembranças específicas e paramos por aí. É comum que os confundamos também: às vezes, julgamos reconhecer aquilo que inalamos pela primeira vez; noutras, não notamos as semelhanças de odores que, à primeira vista, ou à primeira cheirada, nos parecem diferentes, mas que, com cuidado, perceberíamos se tratar de coisas muito similares. Há também aquelas ocasiões em que juramos com toda a convicção que o odor percebido é de uma coisa específica e, não raro, essa coisa está realmente ali presente e compõe o aroma, mas o que, de fato, nos havia despertado a atenção não eram exatamente as notas de cabeça do perfume exalado, mas seu coração ou seu fundo. Não são, todavia, apenas os cheiros que nos escapam e brincam com nossas pretensões de identificá-los – nossas impressões e pensamentos, nossas percepções de nossa própria época e daquilo que a afeta também.

Façamos um teste: passarei a seguir, sob nossos narizes, uma sociedade e uma tecnologia. Sem que nos valhamos de nossos olhos, de nossa boca, de nossos ouvidos e de nossa pele, usando apenas nosso olfato, sentindo cuidadosamente as notas e acordes que essa sociedade e essa tecnologia exalam, tentemos precisá-las.

Comecemos com o contexto: pode-se dizer que tal sociedade destrói "a relação natural entre o indivíduo e a comunidade" (Heller, 1982: 11) e dissolve "os elos naturais que ligavam o homem à sua família, à sua situação social e ao seu lugar previamente definido" nas estruturas sociais; ela também abala aquilo que se entendia até então como hierarquia e estabilidade (ibid). Em tal cenário, o lugar do indivíduo nas relações que estabelece com aqueles que o circundam torna-se fluido; as concepções de valor deslocam-se; e "o infinito (infinidade do espaço, do tempo e do conhecimento) transforma-se não apenas num objeto de especulação, mas também numa experiência imediata, uma componente da ação e do comportamento" (ibid: 14), desintegrando, portanto, a noção de dogma.

Isso ainda não é tudo o que temos a cheirar de tal sociedade. Há outras notas de que podemos nos ocupar.

Indelevelmente marcada por uma tal espécie de desintegração, essa sociedade possibilita que as sortes individuais não sejam mais lançadas de antemão; precisamente por acolher uma nova espécie de relação entre sujeito e grupo, aliás, a escolha individual acerca do próprio destino se torna constante e implica "um sentido dos valores e um modo de comportamento cada vez

mais individualistas" (ibid: 15). Cultua-se aqui "o homem que se fez a si próprio" (ibid); exaltam-se aqui "o dinheiro e a fama" (ibid: 165) como traduções das conquistas pessoais.

Nessa sociedade também, talvez porque mais autocentrado, um mesmo homem passa a poder "identificar-se com diferentes comportamentos, diferentes conjuntos de direitos e obrigações e diferentes normas concretas" (ibid: 170). Isso, todavia, não lhe custa a percepção que tem sobre si mesmo: continua sendo um "eu" e não um "eles" (ibid).

Não é possível, porém, continuar a descrever essa sociedade sem borrifar algumas notas da nova tecnologia de informação que desponta em seus inícios e que, talvez, seja crucial para as transformações culturais e subjetivas que ali se passam a notar.

Essas tecnologias produzem "uma impressão maior do que os acontecimentos reais" (Postman, 1999: 43), criando "um ambiente simbólico inteiramente novo" e enchendo "o mundo de informações e experiências abstratas" (ibid: 50). Simultaneamente, e como efeito de tantas novas possibilidades, de tanto mundo para além do que é imediato, concreto e palpável, o que está ao alcance das mãos torna-se motivo de insatisfação para os habitantes desse agrupamento (Heller, 1982: 11).

Ocorre, contudo, que não é esse ainda o principal flanco de ataques contra tal tecnologia. Na verdade, as invectivas que sofre são de outra ordem. Diz-se que ela "corrompe os textos, publicando-os em edições apressadas e falhas" (Chartier, 2009: 127); que "corrompe as mentes, difundindo textos imorais e heterodoxos, subtraídos ao controle das autoridades" (ibid); que, por fim, "corrompe o próprio saber, aviltado pelo simples fato de sua divulgação entre ignorantes" (ibid).

Familiar essa sociedade? Familiar essa tecnologia que a caracteriza? Quais os cheiros farejamos dessas caracterizações todas?

Todos os trechos entre aspas, até aqui, trazem descrições dos séculos XV e XVI, do período compreendido entre o fim da Idade Média e o início do Renascimento, da implementação e difusão da prensa de Gutenberg. Foram estas a sociedade e a tecnologia que, até aqui, eu vinha colocando para que nossos narizes apreciassem. Talvez, porém, não tenha sido o seu perfume o que percebemos. Os processos narrados e os termos utilizados para lhes dar forma são próximos demais daqueles de nossa própria época para que não seja esta a época evocada

por eles. Há algo de podre, então, em nossa percepção? Inebriados pelas notas de cabeça, descuidamos das notas do coração, do fundo?

O quadragésimo nono capítulo das "Memórias Póstumas de Brás Cubas" oferece, de certa forma, uma resposta ao anacronismo. Em meio a suas reflexões, Brás elabora a "filosofia da ponta do nariz". Segundo o defunto autor, ao lado do amor, que leva a humanidade à procriação, à multiplicação, a outra força capital que nos mantém vivos enquanto espécie é a força do nariz, a qual, de acordo com ele, subordina todo o universo e a própria espécie ao indivíduo. O homem, ao contemplar a ponta de seu órgão olfativo, suprime-se do entorno, "perde o sentimento das coisas externas", "desvincula-se da terra" (Assis, 1997: 82). Esse ensimesmamento, por um lado, conduz o indivíduo a um distanciamento crítico; por outro, todavia, impede que se destrua por conta do ódio e da inveja que sentiria, por exemplo, caso subisse o olhar e o direcionasse às vidas e às condutas dos outros. De tanto contemplarmos a ponta de nossos próprios narizes, entretanto, não estranha nos perdermos nela e, com isso, não percebermos que não é ele, o nariz, todo o universo, que o nariz sequer é o centro desse universo todo. Inebriados pelo odor do que, no limite, somos nós mesmos, não conseguimos apurar as notas do que difere.

Absortos em nossos próprios narizes, os termos e as características mencionados anteriormente em nossa descrição remetem demais à contemporaneidade para que, desavisados, não sintamos o cheiro dela quando os lemos. "Fluidez", "individualismo", "perfis variados", "queda de dogmas", "insatisfação", "difusão de textos imorais e heterodoxos, com pouca autoridade" são expressões, afinal, que se mantêm em voga em nossos próprios dias.

Foi essa proximidade lexical, esses odores parecidos, o que primeiro me chamou a atenção quando comecei a lê-los, pois, a meu ver, se a maneira de caracterizar uma época, uma tecnologia e uma sociedade não se alterou substancialmente, talvez não seja estranho que os problemas enfrentados hoje acabem, forçosamente, por compor aromas muito similares àqueles de então. Haveria, assim, algum fundo em comum para que, independentemente das diferenças e singularidades desses momentos históricos, interpretações tão parelhas tenham se mantido? A fim de responder a esta primeira questão, comecei a observar que as críticas dirigidas à difusão textual, tanto nos dias de hoje quanto na era renascentista, orbitavam dois polos: de um lado, o apego a uma certa autoridade; de outro, a refração à incerteza e à

desorientação. Apuremos o olfato, então, para que possamos inspirar melhor as notas de cada um desses aspectos.

Em primeiro lugar, há uma ideia que se faz presente como decorrência tanto da máquina de Gutenberg quanto da internet em nossos dias. Postman (1993: 15), comentando sobre a compreensão que Lutero teria tido em relação à invenção da imprensa, afirma o seguinte:

> Lutero entendeu, como não o fez Gutenberg, que um livro produzido em massa, colocando a palavra de Deus em toda mesa de cozinha, fazia de cada cristão seu próprio teólogo – pode-se até mesmo dizer seu próprio padre, ou, melhor, do ponto de vista de Lutero, seu próprio papa. Na luta entre a unidade e a diversidade de crenças religiosas, a imprensa favoreceu a última, e nós podemos assumir que essa possibilidade jamais ocorreu a Gutenberg.

Segundo Postman, Lutero teria concebido que, com as possibilidades inauguradas pelos tipos móveis de Gutenberg e pela consequente tradução da Bíblia, a palavra divina não precisaria mais se restringir àqueles que a sabiam ler ou interpretar – de certa forma, o segredo que a envolvia fora quebrado, levando-a a qualquer lugar e a poder ser lida e estudada, no limite, por qualquer um. Nesse movimento, o intermediário entre o fiel e Deus é que, em última análise, tornava-se desnecessário. Convém aqui extrapolar um pouco os domínios estritamente religiosos: a variedade de oportunidades de tornar a realidade conhecida, de uma forma geral, se se caracteriza, por um lado, por uma independência relativa a um único sujeito autorizado a falar sobre ela, por outro lado, quase como um efeito do primeiro, caracteriza-se também por uma maior variação das leituras e interpretações a respeito dessa mesma realidade – ou, por que não, por uma ampliação das possibilidades de se criarem realidades. E isso não é algo que se tenha findado com o Renascimento. Contemporaneamente, Byung-Chul Han (2014: 19) escreve que vivemos em uma sociedade que, por meio de ferramentas como Twitter ou Facebook, estaria se tornando "desmediatizada"; para ele, uma vez que qualquer um pode produzir e compartilhar informações, as instâncias mediadoras estão em vias de acabar ou, ao menos, sofrem um descrédito acentuado, afinal, tem-se a sensação de que, sem o intermediário, a experiência com o mundo se torna mais transparente. Como consequência, continua Han (ibid: 52):

> O sujeito narcisista-depressivo percebe tão somente o eco de si mesmo. Não há significações senão ali onde se reconhece a si mesmo de alguma maneira. O mundo se lhe apresenta somente como modulações de si mesmo. Ao final, afoga-se no próprio "eu", esgotado e fatigado de si mesmo. Nossa sociedade hoje se faz cada vez mais narcisista.

Aqui, assim como indicava Postman sobre a percepção de Lutero, há a percepção de que quando algo é dito e interpretado por sujeitos variados, acaba ganhando também contornos distintos. O sujeito contemporâneo, narcisista, de acordo com Han, sabe ver apenas a si e, portanto, só pode perceber uma realidade que seja seu próprio reflexo, uma realidade apresentada como "modulações de si mesmo". Em lugar da objetividade, do Real com "r" maiúsculo, entraria em cena o sujeito que, ensimesmado, pouco enxerga da verdade. Numa outra obra, Han afirma, ainda sobre esse mesmo ponto, que tal sujeito "vagueia aleatoriamente nas sombras de si mesmo até que se afoga em si mesmo" (Han, 2017: 10) – tantos são os sujeitos, contudo, que não poucas são as sombras a se espalharem.

Esse ensimesmamento narcísico, mais de uma década antes ainda de Han, já fora apontado por outros pensadores. Lipovetsky e Serroy (2011: 106) põem-se também a lamentar uma aura sagrada que essa característica social contemporânea teria atacado, mas, desta vez, em relação ao pensar filosófico:

> A relação com a filosofia perdeu sua dimensão quase sagrada: as pessoas buscam cada vez mais chaves para si próprias, ferramentas para combater a desorientação e o mal-estar pessoal, para se sentirem melhor ao enxergar a si mesmas com um pouco mais de clareza. No mundo por vir, procura-se menos *a* verdade e mais *a minha verdade*. Mesmo nesse domínio, a individualização do mundo fez sua obra.

A interpretação oferecida pelos autores, até mesmo na escolha vocabular, parece aproximá-la bastante do receio descrito por Postman acerca da percepção de Lutero. O sagrado deixa de o ser à medida que se pode encontrar em qualquer lugar. O sujeito ensimesmado, como também apontara Han, tem a si mesmo como parâmetro e, fora desse si, nada consegue captar – tanto na perspectiva de Han quanto na de Lipovetsky e Serroy, então, há um tom de lamento que não se pode deixar de notar.

O que me interessa destacar a partir daí é que, de alguma maneira, tanto a prensa de Gutenberg quanto a internet em nossos dias trazem à tona um dado evidente, mas muitas vezes negligenciado, que, aqui, terá um papel central – *o mundo é sempre interpretado por alguém, por um grupo*. Como tal, porém, talvez não faça sentido prendermo-nos a *um* mundo, ou seja, a uma percepção universal a respeito dele.

Mas não acabam aí as semelhanças entre as épocas e as críticas: para quem se acostumara, afinal, ao cheiro exalado da firmeza do real, algo começa a feder quando tal fundamento balança. Comentando as reações negativas à difusão dos textos impressos, Roger Chartier

(2009: 127) cita uma peça de Lope da Vega, de 1619, em que um dos personagens tece uma série de críticas à propagação dos livros. De acordo com tal personagem, ainda que a prensa de tipos móveis preserve e difunda obras de valor, ela "também coloca em circulação os erros e os absurdos, permite aos que querem arruinar a reputação de um autor usurpar-lhe a identidade, distribuindo tolices em seu nome, confunde os pensamentos com a superabundância dos textos". O efeito disso, continua, é que "longe de assegurar os progressos do saber, a imprensa aumentaria a ignorância".

Mais uma vez, lendo essas passagens, chamou-me a atenção como algumas das críticas não parecem, nem em forma nem em conteúdo, radicalmente distintas daquelas que se dirigem, hoje, às informações e aos textos gerados na internet. Gostaria de destacar, nesse sentido, sobretudo, a relação que se costuma estabelecer entre a superabundância de escritos e a disseminação da ignorância. Como se sugeriu anteriormente, se o mundo é sempre visto por alguém, conforme variam aqueles que veem, que dizem e que escrevem, varia-se, por consequência, o próprio mundo. O excesso de olhares cria, em última análise, mundos em excesso; o excesso de tipos móveis, por sua vez, concretiza-os. O excesso, por isso, é entendido, nesse trecho do início do século XVII, como problema, como algo que põe em risco o saber – ou, mais precisamente, um saber que se pretendia único e absoluto. Logo no parágrafo seguinte, aliás, Chartier escreve que "a difusão da capacidade de ler e escrever e a multiplicação dos objetos impressos afligem os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que pretendem monopolizar a produção ou a discussão do conhecimento". Em outras palavras, escreve ainda, a "difusão do saber equivale a uma profanação".

O incômodo com a profanação, porém, não arrefece com o passar dos anos. Escrevendo sobre a televisão ter acabado com os segredos que, desde o Renascimento, distanciavam a infância da vida adulta, Postman (1999: 86) já havia afirmado que "quando o mundo foi inundado de informação, a questão concernente ao quanto se sabia assumiu mais importância do que a questão dos usos que se podia fazer do que se sabia". Se, ainda em relação à televisão, já havia esse temor a propósito do aumento da quantidade de dados, com a internet as coisas se acentuam. Praticamente na mesma linha das preocupações manifestadas pelo personagem descrito por Chartier, Han (2014: 52) também se mostra receoso com o que ele chama de "dilúvio de informações a que estamos expostos hoje". De acordo com o autor, "o excesso de informação faz que se atrofie o pensamento", uma vez que "a capacidade analítica consiste em prescindir, no material da percepção, de tudo o que não pertence essencialmente, à coisa

percebida" – se, nesse sentido, estamos submetidos a uma enxurrada incessante de dados, de fatos, de informações, não é estranho que pouco consigamos distingui-los, que pouco possamos pensar sobre eles. Segundo Han, na mesma página, "o conjunto de informação por si só não engendra nenhuma verdade. Não leva nenhuma luz à escuridão. Quanto mais informação à disposição, mais impenetrável se faz o mundo, mais um aspecto fantasmagórico ele adquire"; nesse momento, conclui o autor que, "em um determinado ponto, a informação não é informativa, mas sim deformativa; a comunicação já não é comunicativa, mas acumulativa" (ibid). Interessante notar que, para ele, a verdade aparece como algo que, caso surgisse, poderia ser um salvo-conduto para o excesso de informações. Sem ela, porém, tudo se deforma, as coisas perdem as linhas narrativas que as ligavam, que lhes conferiam alguma inteligibilidade.

Lipovetsky e Serroy (2011: 22), por sua vez, demonstram o mesmo tipo de receio com o caráter disforme da atual realidade:

> [...] A família, a identidade sexual, as relações entre os gêneros, a educação dos filhos, a moda, a alimentação, as novas tecnologias: a incerteza tornou-se a coisa mais bem partilhada do mundo.
> [...] o desempenho da informação – velocidade e abundância ilimitada – deu um excepcional salto para a frente, o mesmo não acontece com a compreensão do mundo e com a incompreensão entre os homens. Não sofremos mais com a raridade do saber: estamos perdidos na própria abundância da informação. Em vez de uma ordem transparente trazendo, em princípio, clareza e racionalidade, vemos aumentar o caos intelectual e a insegurança psicológica, as crenças esotéricas, a confusão e a desorientação generalizadas.

No trecho, é possível perceber como a variedade de informação assusta os autores. Diante dela e de sua velocidade, o caos e a confusão são incontornáveis e, no olho do furacão, perdemos elementos basais para a compreensão não só da realidade que nos entorna, mas, sobretudo, de nós mesmos. Mais à frente, afirmarão ainda:

> Chega-se aqui, com o formidável inchaço da esfera informacional, a um aspecto problemático da cultura-mundo. Até então a cultura se desenvolvia na ordem do finito e da raridade; na era hipermoderna, estamos no pleno desenvolvimento e na multiplicação ao infinito. No cibermundo hipertélico, o usuário tem acesso imediatamente a um excesso de informações desordenadas e não hierarquizadas; ele tem a liberdade de se projetar onde quiser, de aprender, de olhar, de abrir seu caminho pessoal. O problema está, naturalmente, em saber exercer essa liberdade nas novas condições de um sistema proeminente, em uma *Ecranópolis* que alguns temem que, como a *Metropolis* de Fritz Lang, se transforme em um sistema totalitário, mais escravizante que libertador dos homens. No Ocidente, a liberdade não é ameaçada pela falta, pela censura, pela limitação; ela o é pela super-informação, pela overdose, pelo caos que acompanha a própria abundância. Não é informação que falta: ela transborda em nós [...].
>
> (Lipovetsky e Serroy, 2011: 88)

De todos esses novos trechos, decorre um outro ponto fundamental. Se destaquei anteriormente que era importante não perder de vista que *o mundo é sempre interpretado por alguém*, é essencial também não deixarmos de perceber a consequência disso: *são tantos os mundos quanto os olhares que os interpretam* – e também que não deixemos de lembrar que isso nem sempre é o que se quer.

É pertinente observar como, a despeito das diferenças de tecnologias a operarem a criação desses mundos, o vocabulário e as ideias voltam – fala-se, mais uma vez, de "abundância"; utiliza-se, de novo, a metáfora da água, do transbordamento. A dicotomia entre um tempo de falta e um de excesso reaparecem também; assim como também acontece com uma espécie de sentimento de desorientação. Esse desnorteio, aliás, levará Lipovetsky e Serroy, preocupados, a anunciarem que "o que falta é um método de orientação nessa super-fartura indiferenciada, para que se alcance uma distância analítica e crítica, que será a única a lhe dar sentido" (2011: 81).

A partir de todas as semelhanças apontadas até aqui, uma questão mais ampla e outra mais específica começaram a se impor a meus estudos: em primeiro lugar, restringir a circulação de textos e, portanto, de criações humanas, em nome da preservação de uma verdade pretensamente objetiva seria a única forma de estarmos em um cenário como o que vivemos? Em outras palavras, a constância na abdicação da infinidade de criações possíveis em benefício da fixação de somente uma dessas criações como verdade é a única maneira de reagir ao que se considera um inchaço informacional? A segunda questão, de certa forma uma decorrência mais específica da primeira, é: como, em educação, lidar com esse impasse?

Permeado por essas inquietudes, reli autores que me pareciam adotar outras perspectivas quanto ao embate entre a pluralidade de interpretações e a fixação de parâmetros absolutos. Nessas buscas, ainda que a tradição filosófica e os clássicos da Educação sejam pródigos na reverência ao poder da verdade e na consequente busca por orientação daquilo que desorganiza, que desestabiliza, pude detectar que, mais ao fundo, como notas destoantes do aroma geral, a história nos trazia também possibilidades distintas. Michel de Montaigne, nesse sentido, foi o primeiro a chamar minha atenção tanto pela postura que adota em relação a essa questão, quanto por sua obra ter sido escrita e publicada no final do século XVI, ou seja, emergindo também, de certa forma, das percepções iniciais a respeito da prensa de Gutenberg. Além disso, Montaigne escreve um ensaio especificamente sobre a educação e,

nele, é evidente como certo desapego filosófico a uma verdade absoluta e aos poderes da razão se concretiza em sugestões pedagógicas.

Não demorou também para que eu percebesse que o incômodo com a fixação de uma única verdade foi também a questão que levou o alemão Friedrich Nietzsche (2008b) a escrever "Sobre verdade e mentira"; e, um pouco depois, para que eu notasse ainda que o embate travado pelo filósofo alemão ao longo de toda a sua obra contra a verdade como fundamento talvez pudesse ser compreendido também a partir da oposição entre a pluralidade e o único. Sua filosofia pode ser caracterizada como uma filosofia da exuberância criadora – em lugar de lhe incomodarem as diversas invenções humanas, reconhece ele serem essas invenções a única forma de estarmos no mundo social; portanto, propõe Nietzsche, devemos deslocar o centro gravitacional de nossas preocupações: em vez de buscar a verdade absoluta sobre o que nos entorna, mais vale compreendermos como esse entorno *veio a ser*. Mais do que a um *conteúdo* filosófico diferente, Nietzsche nos apresenta a uma nova *forma* de estar no mundo e de interagir com o que nos cerca.

O texto de Montaigne sobre a educação e as reflexões filosóficas de Nietzsche, então, pareceram a mim constituírem certa continuidade no esboço de uma postura alternativa frente à diversidade das obras e ao (des)apego à verdade. Mas isso era ainda decorrente de uma revisão bibliográfica, de uma disposição de ler suas obras a partir dessas inquietudes e depreender do lido uma base reflexiva, epistemológica. Mas para quê? De que maneira isso me permitia redimensionar a minha visão a respeito do fazer pedagógico?

Encadeou-se, por fim, na continuidade observada nas obras desses autores, mais um outro pensador, o filósofo francês Clément Rosset, e, dele, finalmente, tomei emprestado um conceito que, para ele, diz respeito à Filosofia, mas que, a meu ver, poderia ser bastante produtivo a fim de se pensar uma educação dissociada do embasamento na Verdade: trata-se do conceito de "desmobilização", desenvolvido de forma breve em um ensaio de 1978.

A essa altura, pude perceber que a atenção desprendida às tecnologias foi a nota de cabeça do perfume que me interessava. Detendo-me sobre ele, essa primeira nota se mostrou passageira, sumiu rápido dos receptores nasais. Em seu lugar, o coração: o que embasava mesmo minhas preocupações investigativas era a noção de verdade como única e como meta.

Dessa forma, a partir do enveredamento filosófico originado, por sua vez, de uma inquietude a propósito da semelhança das reações à difusão textual tanto no Renascimento quanto na contemporaneidade, surgiu-me, finalmente, a pergunta central a organizar esta tese: *é possível ao fazer educacional, em meio a tantos ataques a verdades que lhe são fundamentais, ao invés de se preocupar em proteger, em resguardar uma certa ideia de verdade, de certeza, de objetividade, abrir-se à incerteza e abandonar a "vontade de verdade" que lhe é tão característica? Se sim, quais os desdobramentos de um tal abandono?*

Minha hipótese é a de que a vontade de verdade, com o passar do tempo, produziu não exatamente – ou não somente – um parâmetro organizacional, um modelo a ser seguido, mas, sobretudo, uma *forma de adesão* discursiva, um jeito de crer que faz do crente não alguém que se sabe crendo, mas alguém que se crê sabendo, que julga saber, que julga ter a certeza a respeito do mundo. Independentemente, portanto, de qual o discurso que ocupa o lugar dessa certeza, quando atravessado pela vontade de verdade, esse sujeito crente tende a se relacionar com a diversidade, com a desorientação como um censor, como um inquisidor – como o projetista de um mundo uno. Nesse sentido, pensar a educação como algo desvinculado de tal vontade, objetivo desta pesquisa, implica também pretendê-la menor, menos pretensiosa. E, por isso mesmo, menos escondida atrás de letras maiúsculas.

Para tanto, organizo este texto em 5 capítulos. O primeiro tem o objetivo de rastrear, em alguns textos clássicos tanto da tradição filosófica quanto pedagógica, o "cheiro" da vontade de verdade. O "Discurso do Método" cartesiano e a "Didática Magna" de Comenius, nesse sentido, figuram como importantes contrapontos aos "Ensaios" de Montaigne pela quase contemporaneidade das obras; contraposição que se vai sedimentando ao longo dos séculos nas obras mais pedagógicas de Kant e de Rousseau, por exemplo, as quais também serão mencionadas. Com este capítulo, pretendo construir um panorama daquilo contra que, a meu ver, impõem-se as reflexões dos autores centrais desta pesquisa; nos seguintes, pretendo esmiuçar um pouco do que escreve cada um deles. Em Montaigne (2001, 2002 e 2006), busco, por um lado, as abordagens que ele faz a respeito das pretensões da razão, e, por outro, sobre o conhecimento e a educação. Quero investigar as ideias presentes em alguns de seus ensaios à luz da diversidade. Por outro lado, ou como consequência disso, interessa-me também Montaigne como alguém que ousou escrever sem a pretensão da verdade: em vez de um método, escreveu ensaios; em vez da objetividade, contentou-se com o "exterior interiorizado" (Heller: 198); em vez de "uma arte universal de ensinar tudo a todos"

(Comenius, 2011: 13), observações pedagógicas apresentadas como algo em que acreditava e não como algo em que se devesse acreditar (Montaigne, 2002).

Se Montaigne coloca em xeque o poder da razão de dizer a verdade e ensaia-se sem a pretensão de conquistá-la, Nietzsche, no terceiro capítulo, será estudado como alguém que lança uma hipótese ainda mais radical: e se a verdade não for a questão central para o pensamento e para o viver? A preocupação nietzschiana, nesse sentido, não é a existência ou não do verdadeiro, mas as relações de poder que estabelecem uma verdade e os efeitos produzidos a partir dela. Aqui, ainda que meu foco seja o breve texto de "Sobre verdade e mentira" (2008b), alguns aforismos de outras de suas obras me serão importantes para detalhar mais adequadamente o que significa esse deslocamento filosófico empreendido pelo autor. Para ele, as convicções são inimigas da verdade mais perigosas do que a mentira, uma vez que, em seu entendimento, as verdades não são a essência do real, mas sim invenções, criações. Esquecer-se disso, segundo ele, implica fixar uma imagem qualquer como a própria realidade e, a partir daí, aquietarmo-nos, afinal, "a verdade é uma só" e "contra fatos não há argumentos", já nos diz o saber comum. Nietzsche, porém, é aquele para quem não existem os fatos, apenas as interpretações.

Se levamos a sério essa hipótese, o que fazer? Como viver e educar sem um terreno firme, sem algum ponto de apoio – ou melhor: abandonar a vontade de verdade implica, necessariamente, a perda de qualquer apoio? Para responder a essas questões, pretendo explorar alguns tópicos do pensamento de Clément Rosset, como o acaso e as formas de adesão a discursos variados, os quais são trabalhados fundamentalmente em "Lógica do pior" (Rosset, 1989a), e o já mencionado conceito de "desmobilização", a fim de pensar o fazer pedagógico. De "Démobiliser", texto de 1978, emerge um verbo, um conceito descrito na forma de gesto: o gesto de "desmobilizar", utilizado por Rosset para conjecturar a respeito daquilo que cabe à Filosofia. Aqui, tal gesto me parece potente também para pensar a Educação – ainda mais quando envolta por um cenário em que, cada vez mais, a certeza e a verdade deixam de ser a questão.

A meu ver, por meio dessas reflexões, é possível dar relevo a três aspectos fundamentais a um fazer pedagógico que se pretenda menor: o acaso ou a contingência dos encontros; a incerteza e o gênero de assunção, de afirmação, de implicação exigida do professor decorrente daí, ou seja, a coragem de dizer e defender seu objeto como uma escolha e não

como uma obrigação, como um hábito cristalizado; e, por fim, a desmobilização. A partir dessa tríade, caracterizarei o que pretende um fazer em Educação dissociado da pretensão à Verdade. Em outras palavras, o que seria uma pedagogia menor[1].

Quanto à metodologia empregada, é possível dizer que, de certa forma, o "o quê" era estudado acabou por dar o tom também do "como" as investigações ocorreram. No ensaio sobre a educação das crianças, Montaigne (2002), logo nos primeiros parágrafos, afirma que suas "concepções e julgamentos só avançam às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso" (ibid: 219), e, um pouco mais adiante, escreve ele também que seu texto diz algo sobre si, sobre ele mesmo, Michel de Montaigne, mais do que qualquer coisa sobre os outros ou sobre o mundo: "aqui estão meus sentimentos e minhas opiniões; apresento-os como algo em que acredito e não como algo em que se deva acreditar. Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me". (ibid: 221/222). Essas suas colocações, ainda que bem distantes do que se poderia configurar como um método propriamente dito, ou seja, "um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência que serviria à produção do conhecimento" (FERREIRA-SANTOS e ALMEIDA, 2012: 110), deram o tom do que foi meu trabalho de revisão bibliográfica. A metáfora do nariz, nesse sentido, pode ser desdobrada: à medida que lia, farejava algo de similar entre as épocas, entre os textos; farejava, por outro lado, em Montaigne, em Nietzsche e em Rosset, um cheiro com uma configuração diferente. Alguns desses cheiros, de início, pareciam se misturar demais com o que recende contemporaneamente e, por isso, foi preciso cuidado para identificar o que era novo de fato e o que era perfume de séculos outros; para outros odores, foi preciso mais atenção: incomuns, caso não apurasse o olfato, sequer os poderia perceber. Cada aroma foi me levando de um texto para outro, de uma conjectura a outra a respeito deles. Os textos que foram estudados, todavia, não foram tratados na totalidade do que exalavam. Li-os como um perfumista que repara nas notas do que lhe entra pelas narinas; foi a algumas dessas notas que dei atenção e o fiz por serem elas as fragrâncias a que os objetivos da pesquisa aspiravam.

---

[1] O adjetivo "menor" aqui empregado talvez remeta não sem demora a "Kafka: por uma literatura menor", de Deleuze e Gattari, ainda mais porque, recorrendo à obra dos franceses, Sílvio Gallo (2017) chegou a escrever um capítulo em "Deleuze e a Educação" cujo título é "Uma educação menor". Embora haja alguns pontos de contato entre esta tese ora desenvolvida e as ideias desses autores, "menor", aqui, é mais devedor da maneira com que trabalha o filósofo francês Michel de Montaigne.

Formalmente, e a posteriori, talvez seja possível dizer que esta tese foi desenvolvida e escrita à luz de como Paul Ricoeur compreende a Hermenêutica. Escreve ele que um texto "enquanto todo e unidade singular pode comparar-se a um objeto que é possível ver a partir de vários lados, mas nunca de todos os lados ao mesmo tempo" (2013: 109), uma vez que as intenções primeiras do autor nos seriam, no limite, inapreensíveis e, sugere ainda Ricouer, indesejadas. Por isso, o processo de interpretação do que os escritos trazem em si envolve conjecturas e validações – as primeiras como tentativas de "construir o sentido" (ibid: 107), ou seja, de fazer brotarem da relação entre o texto e quem lê "horizontes potenciais de sentido que podem actualizar-se de diversos modos" (ibid: 110); as segundas, como aproximações numa lógica mais de probabilidade do que de verificação empírica (ibid: 110). Escreve Ricoeur que "mostrar que uma interpretação é mais provável à luz do que sabemos é algo diferente de mostrar que uma conclusão é verdadeira", a validação do que se conjecturou demanda, então, uma "disciplina argumentativa" que construa o sentido conjecturado. "O sentido de um texto", continua Ricoeur, "não está por trás do texto, mas à sua frente, não é algo de oculto, mas algo de descoberto" – sendo assim, "o que importa compreender não é a situação inicial do discurso, mas o que aponta para um mundo possível […]" (ibid: 122). Acredito que as reflexões de Ricoeur, dessa maneira, são bastante precisas para que eu possa identificar o método como trabalhei: a bibliografia foi revisada sem que houvesse intenção de esgotá-la, e o que orientou a leitura foram conjecturas, perguntas: por que a vontade de verdade a orientar o estar em um mundo plural? Quais os efeitos disso? A revisão bibliográfica, assim, buscou uma questão presente, uma questão minha, e o que fiz foi tentar compreender o que li *a partir* dessa questão. Para tanto, procurei respeitar a disciplina argumentativa, evitando extrapolar o que não me competia – ou seja, evitando botar o nariz onde não devia -, e buscando justificar detalhadamente o porquê dos sentidos que fui construindo.

A esse propósito, parece-me importante trazer um outro conceito à definição metodológica: o de experiência, conforme vem sendo desenvolvido por Jorge Larrosa (2014). Escreve o autor que "o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (ibid: 25). Foi dessa forma que me portei diante do que fui lendo para criar esta tese: de um lado, dados os meus interesses, minha história de vida, meus anseios, a superfície que pude oferecer às ideias oriundas dos textos lidos tinha seu relevo próprio; de outro, busquei fazer com que esse relevo

não interditasse o que por ele passava, mas sim que criasse uma passagem singular. Nesse sentido, um pouco mais adiante, Larrosa escreve:

> Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência do indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.
>
> (ibid: 32)

Creio ser esse o tipo de saber que se pôde construir a partir da "experiência" com os autores e com suas ideias. Nada se pretende absoluto, já que tudo decorre de uma percepção anunciada, de largada, de que o mundo só é compreendido a partir de um sujeito, o qual, fosse outro, lidaria com uma realidade diversa também. Dessa forma, o que proponho como metodologia deste trabalho, se for lícito usar esta expressão, é uma espécie de *hermenêutica experiencial*. Por meio dela, às apalpadelas, busco, a partir dos dilemas que me afetam na contemporaneidade, deixar-me afetar por aquilo que lhe é anterior e, voltando ao hoje e às questões que me tocam, afetá-las de maneira a especular outros horizontes.

O aroma que daí recende, parece-me, é diferente daquele com que nos acostumamos enquanto vidrados em nossos próprios narizes, mas, talvez, não seja de pouco valor aspirarmos isso que não é o odor dogmático da verdade como horizonte. A fim de apurar o olfato para essa diferença que exala do percurso intelectual e pedagógico que pretendo extrair de Montaigne, de Nietzsche e de Rosset, é preciso observar antes, contudo, ainda um pouco mais a ponta do nariz. Não mais a da filosofia a que somos apresentados por Brás Cubas, mas de uma outra, que teima em denunciar qualquer desvio relativo à verdade.

Capítulo 1

Pinóquio e a educação da verdade

"As aventuras de Pinóquio", do italiano Carlo Collodi (2014), publicado originalmente em 1883, conta a história da marionete de madeira que tinha o sonho de se tornar um menino de verdade. Para tanto, era preciso que fosse merecedor: deveria ser honesto e trabalhador, gostar de ir à escola, e não mentir jamais. Pinóquio, porém, era caprichoso, incapaz de resistir às tentações que apareciam – atender aos próprios desejos e viver de maneira fácil e inconsequente era o que mais lhe atraía, muito embora todos os personagens que se preocupavam com seu futuro o alertassem a respeito de suas más decisões. Ao longo da obra, então, os embates entre a malandragem do boneco e os conselhos daqueles que lhe querem em um caminho entendido como digno e decente, isto é, conveniente a um menino de bem, não são poucos.

Por um lado, a história narra as críticas à chamada boa conduta. O próprio Pinóquio, refletindo sobre algumas advertências feitas pelo Grilo Falante, por exemplo, pensa consigo mesmo: "como somos desgraçados, nós, os pobres meninos! Todos nos repreendem, todos nos advertem, todos nos dão conselhos. Se os deixamos falar, todos vão achar que são nossos pais e nossos mestres: todos. Até mesmo grilos falantes!" (id: 121). O Grilo lhe havia falado sobre os assassinos que poderia encontrar ao andar tão tarde da noite pela estrada na floresta. Para o boneco, entretanto, os assassinos haviam sido "inventados pelos próprios pais para dar medo aos meninos que querem sair à noite" (ibid). Numa outra passagem, depois de um breve período em que conseguira se comportar como um "menino de bem", Pinóquio se deixa levar por uma mentira contada por algumas más companhias e acaba cabulando a aula; quando questiona os colegas sobre o porquê de o terem desviado, escuta que ele também precisaria "perder o gosto pela escola, pelas aulas e pelo professor" (ibid: 250), os quais seriam os "três grandes inimigos" de gente como eles. Gente tal qual essa é também a que vai levar Pinóquio ao País dos Folguedos, uma terra própria para garotos como ele, pontua Pavio, seu melhor amigo. Nesse lugar, diz o colega, "não há aulas às quintas-feiras e a semana se compõe de seis quintas-feiras e um domingo", e "as férias de julho começam em primeiro de janeiro e

terminam no último dia de dezembro"; lá, continua Pavio, "passa-se brincando e se divertindo de manhã à noite" (ibid: 290). A escola e as obrigações são tudo aquilo de que meninos do feitio deles querem, afinal, fugir.

Por outro lado, é longa também a lista dos elogios à boa conduta, à escola e à verdade, os quais se manifestam tanto nos conselhos e advertências feitos a Pinóquio quanto em seus arrependimentos. A propósito dessas lamentações, no episódio em que sai da cadeia, o personagem pensa em quantas desgraças lhe haviam ocorrido até ali e, reconhecendo ser um "boneco cabeçudo e preguiçoso", que quer sempre fazer as coisas de seu jeito, "sem dar ouvidos àqueles" que o querem bem e "que têm mil vezes mais juízo que ele" (ibid: 189), promete a si mesmo que, dali em diante, mudaria de vida e se tornaria "um menino cordato e dócil", afinal, segundo ele mesmo, descobrira que "os meninos, por serem desobedientes, acabam sempre perdendo e não conseguem nada em seu proveito" (ibid: 190). Numa outra ocasião, feito de cão de guarda por, mais uma vez, não se ter portado como deveria, Pinóquio se lamenta: "se me comportasse como um menino de bem como há tantos por aí, se tivesse vontade de estudar e de trabalhar, se tivesse ficado em casa com meu pobre paizinho, numa hora destas não me encontraria aqui" (ibid: 199) – cada desventura lhe lembra o menino de bem que, como um parâmetro, sempre é a ele inatingível. Já no que diz respeito aos conselhos, no capítulo XXV do livro, por exemplo, o boneco é lembrado pela fada de que meninos de bem sempre dizem a verdade e que, independentemente da fortuna com que nasça, a cada um cabe "fazer alguma coisa, se ocupar, trabalhar" (ibid: 236), pois "o ócio é uma doença terrível e é preciso curá-la logo na infância" (ibid). Essas palavras sensibilizam Pinóquio, levando-o a se comprometer: "vou estudar, vou trabalhar, vou fazer tudo aquilo que você me disser, porque, em suma, a vida de boneco me está aborrecendo e quero tornar-me um menino a todo custo" (ibid: 200). Naturalmente, não é tão fácil a Pinóquio cumprir suas promessas e, depois de novamente ignorá-las, quando vai ao País dos Folguedos, ouve do burro que lhe carrega que "os meninos que deixam de estudar e voltam as costas para os livros, para a escola e os professores, para se entregarem inteiramente aos brinquedos e diversões, não podem ter senão um fim miserável" (ibid: 300) – profecia esta, aliás, que em pouco tempo se confirma, e Pinóquio se transforma, ele mesmo, em burro. Ao ouvir seus lamentos, uma marmota que morava no andar de cima, sentencia: "está escrito nos decretos da sabedoria que todos os meninos preguiçosos que, desprezando os livros, a escola e os

professores, passam os dias em brincadeiras, jogos e diversões, vão acabar mais cedo ou mais tarde se transformando em verdadeiros asnos" (ibid: 308).

A trajetória de Pinóquio, nesse sentido, que finda com a satisfação do boneco por se tornar finalmente um ser humano – "como eu era ridículo quando era boneco! E como agora estou contente de ter me tornado um menino de bem!" – indica um processo no qual a preguiça, as concessões aos caprichos, a irresponsabilidade e a mentira dão lugar a um sujeito civilizado, ciente de suas obrigações e de seus deveres e capaz de controlar seus desejos – em outras palavras, a história do boneco que ganha vida e que ascende à condição humana escancara uma interpretação pedagógica. Araújo e Araújo (2013b: 39), por exemplo, tratarão o processo como uma iniciação. Citando Mircea Eliade, os autores afirmam que esse percurso iniciático tem a ver com "uma mutação ontológica do regime existencial" e, um pouco mais adiante, ainda recorrendo ao mitólogo romeno, defendem que "só se é realmente um homem depois de ter assumido as dimensões da existência humana" (ibid: 40). Num outro artigo sobre o personagem de Collodi, os autores voltam a explicar essa iniciação da seguinte maneira: "ser humano implica decidir, ser responsável, assumir a sua autonomia e viver, para o melhor ou para o pior, a sua liberdade" (2013a: 7); nesse sentido, continuam, "Pinóquio ousou escolher o caminho da humanidade e, por conseguinte, rejeitar a sua condição de manipulado pelas circunstâncias, pelos caprichos, pelos colegas, pelo Outro de um modo geral" (ibid). Quase ao final do artigo, os autores ainda fazem uma previsão – segundo eles, com essa liberdade conquistada ao se reconciliar com o aspecto responsável acerca de si mesmo e de sua própria humanidade, o personagem "poderá escapar ou mesmo recusar deixar-se modelar ou mesmo fabricar nas mãos de um educador" (ibid: 11) – kantianamente, Pinóquio teria abandonado sua menoridade intelectual (Kant, 2012).

O que me interessa por ora, contudo, não é exatamente essa perspectiva iniciática de uma "pedagogia pinoquiana". Interessa-me a imagem do boneco que ficou cristalizada no imaginário popular: aquela em que seu nariz cresce a cada mentira contada. Essa metamorfose nasal – que, no livro, aparece apenas duas vezes; e, na animação consagrada dos estúdios Walt Disney, de 1940, ocorre numa única ocasião – é talvez a imagem mais famosa que a história legou. Seria possível, nesse sentido, afirmar que a lição fundamental que se tira da obra ou a moral carregada por ela é a de que não se deve mentir. Essa lição e a configuração pedagógica da trama parecem dar os tons de uma certa maneira de educar centrada, sobretudo, na ideia de verdade.

Essa relação entre verdade e educação, todavia, não se limita à ficção de Collodi. Na tradição filosófica e pedagógica ela reaparece com grande frequência. Não raro, nessa tradição, surge também um outro elemento: a unidade. Em outras palavras, educar é um ato compreendido como tendo uma certa ideia de verdade por horizonte, a qual, para ser alcançada, deve contar com um caminho limpo de tudo o que poderia distrair em relação a ela.

Para ilustrar esse percurso, o primeiro critério de recorte que estabeleci foi o temporal: ainda que a verdade e a unicidade sejam temas trabalhados desde os gregos, preferi começar essa história com Descartes e Comenius. Essa escolha se deveu ao fato de ambos se localizarem depois da invenção da prensa de tipos móveis de Gutenberg. Além disso, esses autores também produziram suas obras de certo modo contemporâneas à publicação dos "Ensaios" de Michel de Montaigne, e o contraste entre as perspectivas adotadas me parece profícuo para a análise.

É pelo contraste também, mas com Nietzsche, que abordarei brevemente algumas das concepções kantianas sobre a educação, já que Kant foi um autor com quem Nietzsche estabeleceu uma constante conversa em suas obras. Por outro lado, mas ainda em busca de contraste, trarei também a este capítulo algumas passagens de Rousseau, uma vez que elas parecem também fundamentais na história dessa relação entre verdade, educação e unidade.

O intuito deste capítulo, então, convém destacar, é apresentar um panorama, é caracterizar contra qual atmosfera surgirá uma pedagogia menos presa à vontade de verdade. O trajeto que se inicia agora, neste capítulo, tem pretensões descritivas daquilo que, de alguma forma, pode ser chamado de "pedagogia pinoquiana", em que a verdade é palavra de ordem, e educar é buscá-la.

Descartes, Pinóquio e a certeza

O primeiro artesão dessa pedagogia pinoquiana vem da França do século XVII. Mais precisamente, interessa-me um trabalho seu de 1637, poucas décadas depois da publicação dos "Ensaios" de Montaigne e pouco mais de um século após a invenção de Gutenberg, portanto. René Descartes, o artesão em questão, publica nesse ano "O discurso do método".

Logo no primeiro parágrafo da primeira parte do texto, Descartes reflete sobre a razão e apresenta o que é o método. Para ele, a diversidade de nossas opiniões "não provém do fato de serem uns mais racionais que os outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas" (1979: 29). Diante disso, ele se propõe então a narrar o que fez de seu próprio juízo para bem o orientar: sua intenção não é delimitar um método que todos devem seguir, "mas apenas mostrar de que maneira" se esforçou ele mesmo para seguir a sua própria razão.

A partir do sexto parágrafo, ainda na primeira parte, Descartes trata de sua experiência escolar, especialmente do período em "La Flèche". Ainda neste parágrafo, escreve ele sobre o término de seus anos escolares: "me achava tão enleado em tantas dúvidas e erros, que me parecia não haver obtido outro proveito, procurando instruir-me, senão o de ter descoberto cada vez mais a minha ignorância" (ibid: 30). Quando se forma e julgando já ter passado muito tempo em companhia dos livros, Descartes sai a viajar, uma vez que, para ele, "quase o mesmo que o conversar com os de outros séculos é o viajar", e, sobre suas andanças, afirma o seguinte: "é bom saber algo dos costumes de diversos povos, a fim de que julguemos os nossos mais sãmente e não pensemos que tudo quanto é contra os nossos modos é ridículo e contrário à razão" (ibid: 31). No décimo parágrafo, o autor volta a abordar sua escolarização, mas, antes de tratar disso, parece-me conveniente antecipar algumas das considerações que ele faz a respeito do método em si.

Com o fito de "aprender a distinguir o verdadeiro do falso, para ver claro e caminhar com segurança nesta vida" (ibid: 33), Descartes propõe a si mesmo, inspirado pelos métodos da Matemática, quatro preceitos para orientar sua razão. O primeiro, apresentado na segunda parte da obra e que diz respeito à clareza e à distinção, era "jamais acolher alguma coisa como verdadeira", se houvesse ainda alguma possibilidade de colocá-la em dúvida. O segundo preceito era a análise: Descartes afirma que dividirá cada dificuldade "em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias para melhor resolvê-las" (ibid: 38). O preceito seguinte era a ordem – para bem organizar os pensamentos, é preciso colocá-los em ordem, começando dos mais simples e, pouco a pouco, alcançando os mais complexos. Por fim, o quarto preceito era "fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais" (ibid) que lhe dessem a certeza de que não havia omitido coisa alguma.

Na quarta parte de seu discurso, Descartes, enfim, descreve como chega a sua primeira certeza, a um fundamento sólido que, segundo o filósofo, não pode mais ser colocado em dúvida:

> […] De há muito observara que, quanto aos costumes, é necessário às vezes seguir opiniões, que sabemos serem muito incertas, tal como se fossem indubitáveis, como já foi dito acima; mas, por desejar então ocupar-me somente com a pesquisa da verdade, pensei que era necessário agir exatamente ao contrário, e rejeitar como falso tudo aquilo em que pudesse imaginar a menor dúvida, a fim de ver se, após isso, não restaria algo em meu crédito, que fosse inteiramente indubitável. Assim, porque os sentidos nos enganam às vezes, quis supor que não havia coisa alguma que fosse tal como eles nos fazem imaginar. E, porque há homens que se equivocam ao raciocinar, mesmo no tocante às mais simples matérias de Geometria, e cometem aí paralogismos, rejeitei como falsas, julgando que estava sujeito a falhar como qualquer outro, todas as razões que eu tomara até então por demonstrações. E, enfim, considerando que todos os mesmos pensamentos que temos quando despertos nos podem também ocorrer quando dormimos, sem que haja nenhum, nesse caso, que seja verdadeiro, resolvi fazer de conta que todas as coisas que até então haviam entrado no meu espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos. Mas, logo em seguida, adverti que, enquanto eu queria assim pensar que tudo era falso, cumpria necessariamente que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, notando que esta verdade: eu penso, logo existo, era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que podia aceitá-la, sem escrúpulo, como o primeiro princípio da Filosofia que procurava.
>
> (ibid: 46)

No trecho acima, Descartes descreve o percurso que seu pensamento tomou – ainda que o faça mais detalhadamente na primeira de suas Meditações, texto de 1641, parece-me suficientemente ilustrativa a maneira como ele apresenta sua postura nesse primeiro parágrafo da quarta parte do "Discurso do Método". A dúvida, aqui, tem uma finalidade: ela deve tornar possível chegar ao verdadeiro, ao indubitável. É a verdade o que orienta as reflexões cartesianas e, por isso, nesse trajeto, tudo aquilo que remeta à incerteza deve ser rejeitado como falso. Há, vale sublinhar, o estabelecimento de uma equivalência quase imediata entre o incerto e o falso.

Essa sinonímia parece de fundamental interesse para a compreensão das críticas feitas por Descartes à experiência escolar em La Flèche. Voltando à primeira parte do "Discurso", convém lembrar que o autor exalta as Matemáticas por maravilhar-se com "a certeza e a evidência das razões" de que se vale essa disciplina. Espantava-o, contudo, que, a despeito de "seus fundamentos tão firmes e tão sólidos, não se tivesse edificado sobre eles nada de mais elevado", reduzindo-se "apenas às artes mecânicas" (ibid: 32).

Já quanto à Filosofia, nos parágrafos 12 e 13, sua opinião é enfática:

> Da Filosofia nada direi, senão que, vendo que foi cultivada pelos mais excelsos espíritos que viveram desde muitos séculos e que, no entanto, nela não se encontra ainda uma só coisa sobre a qual não se dispute, e por conseguinte que não seja duvidosa, eu não alimentava qualquer presunção de acertar melhor do que os outros; e que, considerando quantas opiniões diversas, sustentadas por homens doutos, pode haver sobre uma mesma matéria, sem que jamais possa existir mais de uma que seja verdadeira, reputava quase como falso tudo quanto era somente verossímil.
>
> Depois, quanto às outras ciências, na medida em que tomam seus princípios da Filosofia, julgava que nada de sólido se podia construir sobre fundamentos tão pouco firmes".

A avaliação que faz Descartes das Matemáticas e da Filosofia me parece sintomática da maneira como concebe seu método, e, mais do que isso, é importante pista a respeito da maneira como seu pensamento se coloca a propósito da verdade, da certeza e da dúvida. A justificativa que exalta as matemáticas e que, em sua outra face, critica a Filosofia é embasada na divisão entre o que é verdadeiro e o que é falso, entre o que é certo e o que é incerto.

Para Descartes, a Filosofia falharia ao não ser capaz de extinguir qualquer dúvida a respeito de uma matéria qualquer. A diversidade de opiniões, aqui, não informa, antes de mais nada, sobre uma possível impossibilidade, com o perdão do paradoxo, de o intelecto apreender de forma definitiva o real. A diversidade é, antes, uma adversidade, um problema, um indício de inoperância. Um pouco mais adiante, aliás, Descartes escreve que "amiúde, não há tanta perfeição nas obras compostas de várias peças, e feita pela mão de diversos mestres, como naquelas em que um só trabalhou" (ibid: 34) – a despeito de não ser mais a respeito das disciplinas escolares que ele trata, o trecho parece revelador também de sua concepção acerca da unidade e do que é múltiplo.

O artesão Descartes, ao tomar em suas mãos o pensamento como matéria, sabe bem como trabalhar com ele. É organizado, tem disciplina e sabe precisamente o que quer encontrar ao fim do processo – por mais que esculpa um artefato, um brinquedo de sentidos, seu desejo é que esse artefato ganhe vida e seja, enfim, Verdade. Para tanto, apara-lhe as arestas, tira as farpas, lixa-o a ponto do que é convenção parecer tão real, mas tão real, que lhe é possível chamar sua criação de verdade.

Um pouco depois, em 1657, surge a obra de um outro artesão embalado pela mesma aspiração à verdade e à certeza que move Descartes. Diferentemente deste, porém, o artesão de que me ocupo agora não quer, exatamente, criar algo verdadeiro – para ele, afinal, a Verdade é uma só e é obra de Deus -; seu intuito é passá-la adiante. Para transformar meninos em meninos de

Verdade e ensinar "tudo a todos", Comenius publica, vinte anos depois do "Discurso do Método", sua "Didática Magna".

Comenius e Pinóquio entre a Bíblia e a biblioteca

Comenius começa sua "Didática Magna" sendo bastante claro quanto às intenções que o levam a escrevê-la. Seu intuito é "ensinar tudo a todos, ou seja, o modo certo e excelente para criar em todas as comunidades, cidades ou vilarejos de qualquer reino cristão escolas tais que a juventude dos dois sexos, sem excluir ninguém, possa receber uma formação em letras, ser aprimorada nos costumes e educada para a piedade" (2011: 11). A grandeza da tarefa é apontada pelo autor: "é lícito buscar coisas grandiosas, sempre o foi e será, e não será vão o trabalho iniciado em nome do Senhor" (ibid: 19). Seus esforços buscam o estabelecimento de uma educação universal que possa ser acessada por todos, e se configuram como um dos primeiros trabalhos a colocar em pauta a educação como um bem público e coletivo. Tal projeto tem como base o espírito de universalização, e, portanto, reclama que alguns fundamentos sejam entendidos como universais. Não é raro, então, Comenius justificar suas escolhas apelando ao que seria inerente ao homem, ou então, mais comumente, apelando ao próprio Deus, palavra de ordem em todo o texto. E não demora a se revelar em sua obra a dimensão adotada por esse novo artesão de uma educação da Verdade: "com grande sabedoria falou quem disse que as escolas são as oficinas da humanidade: elas transformam os homens em homens de verdade" (ibid: 96), e o que são "homens de verdade"? "1) uma criatura racional; 2) uma criatura senhora das criaturas (inclusive de si mesma); 3) uma criatura deleite de seu criador" (ibid). A racionalidade e a centralidade do homem dentre as criaturas divinas, então, norteiam as reflexões e propostas da "Didática Magna".

Com esse pano de fundo, o que me interessa nesta seção é explorar mais cuidadosamente um dos capítulos do livro, o XXV, intitulado "Se quisermos reformar as escolas segundo os princípios do verdadeiro cristianismo, ou retiramos das escolas os livros pagãos, ou os usamos com cautela maior que a atual" (ibid: 289). Meu interesse no capítulo reside em dois aspectos que podem ser depreendidos já de seu título: por um lado, há uma pretensão à verdade, ou seja, revela-se por meio dele uma cisão entre o verdadeiro e o falso; em segundo lugar, essa

pretensão implica também o controle da diversidade, o qual se pode fazer pela expurgação daquilo que afasta da verdade única ou pelo controle das formas de lidar com essa diversidade. Observemos mais cuidadosamente como trabalha esse artesão.

Nos primeiros oito parágrafos do capítulo, Comenius, valendo-se das escrituras sagradas ou de alguns dos que as comentaram, defende por que elas, por si só, já bastam para que se eduquem os jovens. "Os conhecimentos", escreve, "devem referir-se antes de mais nada à realidade celeste, a Deus, a Cristo, (…) Deve-se ter o cuidado de dar a isso precedência, pondo-se de lado todas as outras coisas: pela incerteza da vida" (ibid: 290). A cisão entre um caminho reto e seguro e um de incertezas é, então, traçada logo no início das reflexões. Nessa mesma linha, recuperando um trecho bíblico, afirma que "os preceitos do Senhor são retos e alegram o coração, o mandamento do Senhor é puro e alumia os olhos" (ibid: 291). Por isso, continua um pouco mais adiante, "a verdadeira Igreja e os verdadeiros fiéis de Deus nunca procuram outro ensinamento fora da palavra divina, da qual hauriram em abundância uma sabedoria verdadeira e celeste, superior a qualquer sabedoria terrena" (ibid: 292). Nessea primeira parte, então, a adesão às palavras das escrituras é exaltada; a partir daí, além dessa exaltação, Comenius se dedica a refutar aqueles que pretendem, pelas mais diversas justificativas, dividir o espaço da Bíblia no processo formativo com outros textos e autores – segundo ele, esses outros textos seriam "ocasiões para tentações e erros" (ibid: 293). No mesmo parágrafo, explica o surgimento do impasse:

> Assim que grande número de gentios nela [na Igreja] começou a ingressar, arrefecendo-lhe o ardor primitivo e diminuindo o cuidado em distinguir o puro do impuro, então começaram a ser lidos, no início privadamente e depois em público, os livros dos gentios, e vemos a mistura, a confusão e a desordem que daí derivaram. Perdeu-se a chave da ciência por culpa daqueles mesmos que se gabavam de ser seus únicos depositários: por isso, em lugar dos artigos de fé, surgiu uma infinidade de opiniões não verdadeiras: daí os dissídios e os litígios, cujo fim ainda não se vislumbra; por isso arrefeceu a caridade e extinguiu-se a piedade, e assim, sob o nome de cristianismo, ressurgiu e ainda reina o paganismo. […] Por isso, se quisermos realmente purgar a Igreja de todas essas inquinações, não nos resta caminho mais seguro que abandonar todas as dissertações sedutoras dos homens e voltar-nos para as únicas e puras fontes de Israel, tendo Deus e seu Verbo como mestre e guia para nós e nossos filhos.
>
> (Ibid: 293/294).

Mais uma vez, Comenius evidencia que seu intuito é separar o que aproxima daquilo que afasta da palavra divina. Deus, aqui, é a fonte de todo o saber e de toda a verdade, e aquilo que não o é assume um estatuto quase que de pecado, heresia. Não estranha, então, que, um pouco mais à frente, o autor, referindo-se aos efésios, relembre o seguinte: "tão logo foram

atingidos pela resplandecente luz da sabedoria divina, queimaram todos os livros estranhos e portanto inúteis para eles como cristãos" (ibid: 298).

Isso que lhe parece evidente, porém, não o é para muitos de seus contemporâneos, e, a partir do parágrafo 16, Comenius se debruça sobre uma série de refutações que pensa ser necessário fazer. Em primeiro lugar, escreve ele, costuma-se afirmar que é comum haver sabedoria de grande valor nos livros dos filósofos, dos retóricos e dos poetas. A isso, responde: "as escrituras contêm as descrições verdadeiras das virtudes, com sábias advertências que penetram até a medula" (ibid: 300). Essa réplica especificamente é bastante rica para se pensar o poder da verdade enquanto disposição de uma certa visão de mundo. Comenius não refuta, exatamente, a sabedoria encontrada nos livros que não fazem parte das escrituras. Ele, na realidade, traça uma linha: de um lado, a verdade; de outro, o que não o é, ou seja, em outras palavras, a partir do momento em que há uma verdade, não haveria razões para se dedicar àquilo que não lhe diz respeito diretamente. Recorrendo a Isidoro, ainda no mesmo parágrafo, o autor se pergunta: "a quem aproveita progredir nas doutrinas terrenas e ser débil nas divinas? Seguir as ficções caducas e entediar-se com os mistérios celestes? Cumpre abster-se de tais livros e evitá-los por amor às sagradas escrituras" (ibid).

No parágrafo seguinte, a refutação é contra aqueles que, admitindo que não se encontre teologia nesses livros, afirmam que eles ainda podem ter alguma utilidade por conta da Filosofia que ensinam. Para Comenius, no entanto, este tampouco é um argumento válido. "A verdadeira filosofia", escreve, "nada mais é que o verdadeiro conhecimento de Deus e de suas obras, e só pode ser haurida na palavra divina" (ibid: 301). Além disso, continua mais adiante, "alguns sábios do nosso tempo já mostraram que as bases de todas as ciências e de todas as artes filosóficas estão contidas com mais verdade nas Escrituras que em qualquer outra parte" (ibid).

A seguir, Comenius se propõe a refutar aqueles que, embora reconhecendo serem os livros dos gentios dispensáveis quanto à Filosofia e à Teologia, dizem que essas obras poderiam ainda ter algum valor por conta do estilo que ensinam. Comenius é mais uma vez irredutível. "Por que, para ensinar nossos filhos a falar, precisaremos conduzi-los por tascas, tavernas, estalagens prostíbulos e cloacas semelhantes?" (ibid: 302), pergunta ele com acidez, e completa: "o que nos mostram esses escritores […] senão facécias, gracejos, patuscadas, paixões, amores sórdidos, bordéis, engodos urdidos de vários modos e coisas semelhantes, das

quais os cristãos devem desviar os olhos e ouvidos?" (ibid). "O açúcar da engenhosa suavidade das ficções poéticas e dos discursos racionais […] afasta a mente dos leitores do verdadeiro Deus para dirigi-la a deuses e deusas pagãs" (ibid 303) – mais à frente pretendo explorar tal ideia com mais profundidade; por ora, basta apontar para o fato de que as palavras de Comenius sugerem que a verdade divina, quando nela se crê, impõe-se independentemente de qualquer vontade ou prazer em segui-la. No parágrafo que vem na sequência, ele chega até a se perguntar sobre o que haveria "de tão agradável nesses autores pagãos para serem preferidos aos nossos livros sagrados"; "ali", reflete, "só há fábulas, sombras da verdade: aqui tudo é verdadeiro, aliás é a própria verdade" (ibid: 304/305). Em disputa, dá-se a entender, as palavras santas perderiam contra as pagãs, uma vez que estas gozariam de mais atrativos; a única razão, então, para se seguirem as divinas é serem estas a verdade. Sendo a verdade, porém, já sequer haveria disputa alguma.

Comenius, então, diferentemente de Descartes, não se contenta em ser um artesão de seu próprio juízo. Seu projeto é mais amplo e implica, abertamente, um engajamento educacional. Para esculpi-lo da melhor maneira possível, segundo seu entendimento, é preciso estabelecer padrões, e, para tanto, é necessária uma régua, uma medida única e universal. A fim de se transformarem em meninos e meninas *de* verdade, é preciso que as alunas e os alunos, antes de mais nada, sejam meninas e meninos *da* verdade.

Rousseau e o Pinóquio imaginário que não imagina

Pouco mais de um século depois da publicação da "Didática Magna" de Comenius, um outro artesão entra em cena em 1762. Assim como Gepeto cria seu boneco a partir da madeira, Jean-Jacques Rousseau também, tomando como matéria-prima a Natureza (ou as ideias que faz dela) inventa seu próprio aluno. "Tomei o partido de tomar um aluno imaginário, de supor em mim a idade, a saúde, os conhecimentos e todos os talentos convenientes para trabalhar em sua educação e conduzi-la desde o momento de seu nascimento" (Rousseau, 2014: 29), escreve ele ao apresentar Emílio ao leitor; e o que parametrizará os preceitos educacionais aplicados na formação desse pupilo imaginário são as ideias que seu autor e mestre tem a respeito da Natureza. A educação, afirma ele, deve ser uma tarefa com vistas à "condição de

homem". "Antes da vocação dos pais", escreve, "a natureza chama para a vida humana", portanto, "viver é o ofício" que o autor se propõe a ensinar (Rousseau, 2014: 15).

Essa condição, parece-me, é justificada, ainda no primeiro livro, por configurar um estado original e comum, uma base sólida à qual se pode voltar em momentos em que o mundo está transtornado. Ainda no primeiro livro da obra, Rousseau escreve que:

> Se os homem nascessem presos ao solo de um país, se a mesma condição durasse o ano todo, se cada homem estivesse unido à sua fortuna de modo que nunca pudesse mudá-la, a prática estabelecida seria boa sob certos aspectos; a criança educada para a sua condição, sem jamais sair dela, não poderia estar exposta aos inconvenientes de uma outra. Dada porém, a mobilidade das coisas humanas, dado o espírito agitado deste século que perturba tudo a cada geração, pode-se conceber um método mais insensato do que educar uma criança como se nunca tivesse de sair do seu quarto, como se tivesse de estar sempre rodeada pelos seus? Se a infeliz der um só passo pela terra, se descer um só degrau estará perdida. Não se trata de ensiná-la a suportar as dificuldades, mas de exercitá-las para senti-las.
>
> Só se pensa em conservar o filho; isto não é suficiente; é preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem.
>
> (Ibid: 16)

A educação para formar um homem em sentido puro, natural, parece aqui ser uma resposta às transformações vividas no século em que se inscreve a obra de Rousseau. A diversidade que entorna, então, não conduz a uma tentativa de ordenar o entorno, mas sim à busca por uma educação capaz de pôr apto o aluno a fazer frente ao incerto. E isso, na obra, não se coloca como uma preparação para o futuro, isto é, como um projeto que vise ao "eu" do futuro, mas sim como uma adesão ao presente: é por sermos humanidade que, desde sempre, caso não nos desviemos dessa condição fundadora, estamos prontos a essa tarefa. "Sede humanos, este é o vosso primeiro dever; sede humanos para todas as condições, para todas as idades, para tudo o que não é alheio ao homem" (ibid: 72), exorta Rousseau antes de perguntar: "que sabedoria há para fora da humanidade?" (ibid). Uma sabedoria para fora do que há de natural na humanidade é uma sabedoria, segundo o autor, "que nos tira para fora de nós mesmos, que sempre considera o presente como nada e, perseguindo sem tréguas um futuro que foge à medida que avançamos, de tanto nos levar para onde não estamos, leva-nos para onde não estaremos nunca" (ibid: 73). Na página seguinte, Rousseau explica, então, o que seria, de fato, a sabedoria humana ou, em suas próprias palavras, "o caminho da verdadeira felicidade" (ibid: 74). Escreve ele que essa sabedoria tem a ver com sermos capazes de igualar "potência e vontade": já que, por um lado, diminuir os desejos seria deixar ociosa parte de nossas faculdades e, por outro lado, ampliar essas faculdades talvez implicasse um aumento de

desejos que nos tornaria miseráveis, deve-se, afirma Rousseau, "diminuir o excesso de desejos, e igualar a potência e a vontade" (ibid). Assim, continua, "a alma permanecerá tranquila e o homem se encontrará bem ordenado" (ibid: 75) – "foi assim que a natureza, que tudo faz do melhor modo, inicialmente instituiu" (ibid).

Mas como estar à altura dessa educação natural? É a partir daí que o autor começa a colocar em questão de maneira mais incisiva uma segmentação entre o que entende como real e útil e o que compreende como "imaginação", uma faculdade supérflua que nos afastaria da verdadeira felicidade. Escreve ele:

> É a imaginação que amplia para nós a medida dos possíveis, tanto para o bem quanto para o mal e, por conseguinte, provoca e nutre os desejos com a esperança de satisfazê-los. No entanto, o objeto que antes parecia estar à mão foge tão depressa que não podemos alcançá-lo; quando acreditamos que vamos pegá-lo, ele se transforma e aparece longe à nossa frente. […]
>
> Pelo contrário, quanto mais o homem tiver permanecido próximo à sua condição natural, mais a diferença entre as suas faculdades e os seus desejos será pequena e, consequentemente, menos distante estará de ser feliz. Nunca ele é menos miserável do que quando parece carente de tudo, pois a miséria não consiste na privação das coisas, mas na necessidade que sentimos delas.
>
> O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito. Já que não podemos ampliar o primeiro, reduzamos o segundo, pois é unicamente da diferença entre eles que nascem todos os sofrimentos que nos tornam realmente infelizes.
>
> (ibid)

A expansão do imaginário, nesse sentido, desvia o homem de sua paz e tranquilidade iniciais, confortáveis com o equilíbrio entre desejos e potência. Mais do que isso, continua o autor na página seguinte, imaginar para além daquilo que se tem de imediato ou que se pode alcançar, em vez de nos incitar a um aumento de nossas próprias forças, não faz mais do que denunciar nossas próprias fraquezas – "meçamos o raio de nossa esfera e permaneçamos no centro, como o inseto no meio de sua teia: sempre bastaremos a nós mesmos e não teremos de nos queixar de nossa fraqueza, pois nunca a sentiremos" (ibid: 76).

Essa postura, parece-me, embasa intelectualmente o ataque mais frontal que Rousseau lança contra a presença de livros na vida de Emílio até os doze ou treze anos. Ainda no livro 1, elencando quatro tarefas importantes para a educação da criança, Rousseau defende que "no auxílio que lhes prestamos, devemos limitar-nos unicamente ao realmente útil, sem nada conceber à fantasia ou ao desejo irrazoável, pois a fantasia não as atormentará se não a fizer nascer, dado que ela não pertence à natureza" (ibid: 58). A cisão entre fantasia e realidade expressa na máxima acentua-se, mais adiante, no livro 2, à medida que o autor se debruça

sobre a literatura: “as fábulas”, escreve, “podem instruir os homens, mas devemos dizer a verdade nua para as crianças; quando a cobrimos com um véu, elas não se dão ao trabalho de retirá-lo” (ibid: 128). Na sequência, Rousseau se dedica a, verso a verso, problematizar a fábula “O corvo e o Raposo” (ibid: 129), de La Fontaine, à busca de evidenciar o quanto ela é imprópria: se não por trazer passagens inapreensíveis para uma criança, por, quando o conteúdo é acessível, induzir-lhes nunca ao aprendizado com o personagem feito de bobo, mas sim ao oportunismo do malandro. Cabe ao preceptor, então, suprimir da educação de seu pupilo os livros, “sua maior miséria” (ibid: 134). Já no livro 3, essa restrição mostra-se ainda mais impositiva. Escreve o autor que:

> A inteligência humana tem seus limites. Não somente um homem não pode saber tudo, como nem pode saber completamente o pouco que sabem os outros homens. Já que a contraditória de cada proposição falsa é uma verdade, o número de verdades é inesgotável, assim como o de erros. Há, portanto, uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las. Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, uns são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem. Os poucos que realmente contribuem para o nosso bem-estar são os únicos dignos das pesquisas de um homem sábio e, portanto, de uma criança que queiramos tornar sábia. Não se trata de saber o que existe, mas apenas o que é útil.
>
> (Ibid: 213)

Aqui, assim como outrora havia feito em relação ao imaginário e à potência, Rousseau traça uma outra linha divisória. Os limites da inteligência humana são medidos a partir de um número finito de conhecimentos que se poderiam guardar e, a fim de otimizar o espaço, é preciso restringir o que essa inteligência acessa – a catraca de que se vale o autor é a “utilidade” e a “verdade”: “nenhum livro além do livro do mundo, nenhuma instrução a não ser os fatos” (ibid: 216), escreverá um pouco mais adiante. Os livros, Rousseau sentenciará, “só ensinam a falar do que não se sabe” (ibid: 243) e, por isso, o autor afirma odiá-los.

Não é possível, porém, manter Emílio afastado de todas as obras literárias: Rousseau, então, permite-se uma concessão:

> Já que precisamos de livros, existe um que oferece, a meu ver, o melhor tratado de educação natural. Será o primeiro livro que Emílio lerá; sozinho, constituirá por bastante tempo sua biblioteca inteira, e nela sempre ocupará um lugar de destaque. Será o texto a que todas as nossas conversas sobre as ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá de prova durante o nosso aprendizado sobre o estado de nosso juízo e, enquanto nosso gosto não se corromper, sua leitura sempre nos agradará. Qual é, então, esse livro maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plínio? Buffon? Não, é Robinson Crusoé.
>
> (ibid: 244)

A obra de Daniel Defoe seria perfeita para Emílio. Por meio dela, seria possível observar um homem numa ilha, sem interferências das conveniências e dos interesses sociais e, por isso mesmo, capaz de julgar as coisas exclusivamente por sua utilidade. Além disso, "Robinson Crusoé" configuraria também um registro ímpar a respeito da relação do homem com a natureza e com a agricultura, algo bastante proveitoso. A literatura, dessa forma, até entra na educação de Emílio, desde que condicionada a ser lida como uma espécie de manual de instruções, não como ficção. A ficção é supérflua, já havia sugerido Rousseau, e não se deve ocupar com o supérfluo o restrito espaço da inteligência.

Rousseau tem uma importância inequívoca nos estudos pedagógicos. "Ninguém havia sonhado que poderia haver qualquer outro ponto de vista através do qual se pudesse encarar a formação dos jovens", escreve Fredrick Eby (Eby, 1976: 290) acerca de o autor suíço ter sido fundamental para que se começasse a pensar a criança não como um mini-adulto ou a partir das necessidades e demandas do mundo dos adultos. Rousseau também, como já escrevi, leva em consideração o incerto de seu próprio tempo e não tenta colocar rédeas nessa incerteza. Para tanto, todavia, precisa de um ponto de apoio: uma natureza humana, a qual é colocada como guia para a elaboração de seus preceitos educacionais. Tal natureza, porém, para Rousseau, não comporta um vasto imaginário, uma vez que a imaginação é o que demove o homem de suas reais necessidades.

Assim como Gepeto, que, ao esculpir seu boneco, tirava-lhe com o cinzel os excessos da madeira, Rousseau esculpe também seu Emílio, mutilando-lhe as reentrâncias a partir das quais poderia dar vazão ao que se difere do real, do útil, do verdadeiro: a imaginação.

Kant e um Pinóquio disciplinado

Bastante influenciado pelas ideias de Rousseau, o filósofo alemão Immanuel Kant é o quarto artesão da "educação da verdade" que compõe este panorama que venho tentando apresentar. Diferentemente do genebrino, porém, Kant não tem vistas única e exclusivamente a um aluno que possa se tornar homem, mas sim à humanidade como um todo. Para tanto, suas proposições pedagógicas — as quais se concentram em "Sobre a Pedagogia", uma obra editada por um aluno, Friedrich Theodor Rink, a partir de um curso ministrado a respeito do

tema pelo pensador germânico — dividem-se em duas partes: uma instrutiva e positiva, como ele define, e, sobretudo, uma outra, disciplinadora e, portanto, negativa. "A disciplina é o que impede ao homem desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade através de suas inclinações animais" (1999: 12), o que permite ao filósofo concluir um pouco mais adiante que "a disciplina submete o homem às leis da própria humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo" (ibid); caso contrário, ou seja, caso se demore a disciplinar o aluno, será difícil recuperá-lo, fadando-o a, como "os selvagens", jamais se habituar a viver como os europeus (ibid). O ideal de homem e de humanidade, então, é o modelo europeu, o qual é hipostasiado, e é em busca dele que o percurso pedagógico deve se orientar.

Para Kant, só é possível ascender a tal modelo por meio da educação, a qual coloca com único caminho pelo qual um homem "pode se tornar um verdadeiro homem" (ibid: 15). Mas a educação, para o filósofo, não é algo que se encerre em um aluno específico: "talvez a educação se torne melhor e cada um das gerações futuras dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação" (ibid: 16). Enquanto, de acordo com Rousseau, a felicidade extrema tida como fim da educação consistia na harmonia entre potência e desejo, Kant mira mais alto – a educação, para ele, pode sempre aprimorar a natureza humana, desenvolvendo-a e a aprimorando, e é esse estágio idealizado que "abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana". Quanto à idealização, Kant se defende. Segundo ele, esse projeto educacional é "muito nobre e não faz mal que não possamos realizá-lo" (ibid: 17). "Uma ideia", continua, "não é outra coisa senão o conceito de uma perfeição que ainda não se encontra na experiência" (ibid: 17) – logo, se não houver obstáculos intransponíveis, não há nada que nos impeça de tentar buscá-la. Para colocá-la em prática, então, Kant afirma que é preciso um trabalho conjunto, de geração em geração, uma vez que, a um só homem e em um único momento histórico, seria impossível desenvolver todas as potencialidades humanas:

> Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação. Os animais cumprem o seu destino espontaneamente e sem o saber. O homem, pelo contrário, é obrigado a tentar conseguir o seu fim; o que ele não pode fazer sem antes ter dele um conceito. O indivíduo humano não pode cumprir por si só essa destinação. Se admitirmos um primeiro casal, realmente educado, do gênero humano, é preciso saber também de que modo educou seus filhos. Os primeiros genitores dão a seus filhos um primeiro exemplo; estes o imitam e assim se desenvolvem algumas disposições naturais. Mas não podem todos ser educados desse modo, uma vez que as crianças veem os

> exemplos ocasionalmente. Normalmente, os homens não tinham ideia alguma da perfeição de que a natureza humana é capaz. Nós mesmos ainda não a temos em toda a sua pureza. É certo igualmente que os indivíduos, ao educarem seus filhos, não poderão jamais fazer que estes cheguem a atingir a sua destinação. Essa finalidade, pois, não pode ser atingida pelo homem singular, mas unicamente pela espécie humana.
>
> (ibid: 19)

Do trecho, é importante destacar que Kant aposta em uma espécie de "destinação humana", a qual corresponde ao conceito de humanidade. A "natureza humana", aqui, parece abarcar mais do que tinha em mente Rousseau. Um outro ponto de diferença é que, enquanto este pensador visava a um aluno que fosse capaz de, como homem, estar pronto para o que o futuro lhe reservasse, Kant parece colocar esse futuro (ainda que aqui num sentido mais metafísico do que aquele tratado por Rousseau) antes ainda do presente, o que decorre de suas pretensões à melhoria humana. Escreve-se, em "Sobre a Pedagogia", que: "não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e de sua inteira destinação" (ibid: 22). Isso, de acordo com ele, responde a uma necessidade que ele vê no projeto educativo: a de ser "executado de modo cosmopolita"; nesse sentido, a ideia de um bem geral não é prejudicial ao bem particular, afinal, "não há nenhum princípio do mal nas disposições da naturais do ser humano" – o mal viria, tão-somente, da insubordinação dessa natureza a algumas normas (ibid: 23). Essas normas, segundo o texto, orbitam em torno de quatro pilares, os quais devem organizar o projeto pedagógico: deve-se fazer com que o homem (1) seja disciplinado; (2) torne-se culto; (3) torne-se prudente; e, por fim, (4) cuide de sua moralização (ibid: 25/26).

Por outro lado, é importante dar relevo também ao fato de que Kant, a despeito de colocar o homem europeu como ideal de humanidade, afirma que não é possível, por si mesmo, estabelecer de forma acabada a maneira de alcançar esse ideal. De acordo com ele, as escolas deveriam ficar sob a direção "de pessoas competentes e ilustradas […] as quais se interessam pelo bem da sociedade e estão aptas para conceber como possível um estado de coisas melhor no futuro" (ibid). Kant, ainda nesse sentido, afirma que, em educação, é preciso experimentar: "nesse assunto, é necessária a experiência, nenhuma geração pode criar um modelo completo de educação" e, depois de citar o Instituto de Dassau, afirma que lá as coisas funcionaram bem porque "essa foi a única escola em que os mestres tiveram liberdade de trabalhar segundo seus próprios métodos e intentos" (ibid: 29).

Ainda na primeira parte de seus escritos sobre pedagogia, Kant defende que há dois períodos na educação: o primeiro "é aquele em que [o educando] deve mostrar sujeição e obediência passivamente", período no qual o constrangimento imposto aos alunos é "mecânico"; e um segundo período, no qual é possível fazer uso da reflexão e da liberdade, ainda que sob certas regras, e em que o constrangimento seria de ordem moral (ibid: 30). Essa divisão é importante, porque, de certa forma, orientará as duas próximas seções do texto kantiano e, além disso, porque também é o que dá suporte ao que me interessa observar um pouco mais adiante. Kant, na sequência de seu trabalho, estabelece que a educação se dividirá em duas partes: a física e prática, em que o homem deve ter cuidados com a vida corporal, e a parte prática ou moral, que "diz respeito à construção do homem para que possa viver como um ser livre" (ibid: 35). Na seção destinada aos cuidados com o corpo, Kant trata de aspectos meramente negativos, a fim de que não se desenvolvam hábitos nocivos, e de tarefas positivas, responsáveis pela formação da cultura do indivíduo. É também em meio à educação física que Kant coloca a "cultura da alma" (ibid: 59), na qual residem também os cuidados com a memória:

> A memória deve ser ocupada apenas com conhecimentos que precisam ser conservados e que têm pertinência com a vida real. A leitura de romances é muito funesta às crianças, porque elas não os utilizam depois, uma vez que os usam como divertimento; a leitura de romances debilita a memória. Seria de fato ridículo pretender memorizar para contar aos demais. É preciso, pois, retirar das mãos das crianças todos os romances. Lendo-os elas criam um novo romance, pois reordenam as circunstâncias e inflamam a fantasia sem reflexão.
>
> (ibid: 65)

Um pouco mais à frente, tratando especificamente da imaginação, ele afirma: "quanto à imaginação, deve-se notar o seguinte: as crianças são dotadas de uma imaginação potentíssima e não há necessidade de desenvolvê-la e alargá-la com fábulas. Ao contrário, cabe ser refreada e submetida a regras, sem deixá-la inteiramente desocupada" (ibid: 68/69). Mais uma vez, a memória é entendida como finita e, portanto, para ser preenchida, é necessário critério. Kant retoma a "utilidade" de que tratava Rousseau, e condena o que entende como excesso.

Ainda que com disposições diferentes, percebe-se, nesses trechos, um cheiro com que já nos vínhamos acostumando. Kant, assim como os outros autores, chega a um momento de sua pedagogia em que precisa definir o que cabe e o que não cabe e, para isso, vale-se de algo que se erige como parâmetro de certa maneira definitivo. Para tanto, é imprescindível que se trace

um limite: de um lado, o real, o verdadeiro, o útil; de outro, o supérfluo, o enganador, a mentira, o falso. Ficção e realidade são entendidos como absolutamente distintos e, a fim de que não se perca a segunda, é necessário perseguir a primeira.

É importante destacar que o intuito deste primeiro capítulo é recensear a reiteração dessa divisão em textos clássicos do pensamento e da pedagogia ocidentais, ou seja, não me interessa um trabalho exaustivo sobre as obras dos autores. Aqui, eles são mais localidades, na verdade, do que autores: em suas obras encontra-se a relação entre educação, verdade e caça à ficção, àquilo que se compreende, a partir do estabelecimento de uma verdade, como incerto. E é essa relação que me interessa.

Quando a palavra de ordem é a verdade, Pinóquio deve se tornar um menino de verdade – ou melhor, "da" Verdade. Quanto mais o boneco, ou o aluno forjado sob essa cisão, aproxima-se do fantasioso, mais vemos seu nariz crescer. O nariz comprido é uma denúncia, é uma marca inescapável que o indivíduo que (diz-se) se desvia – da racionalidade, de deus, da natureza, do ideal – carrega.

Mas seria essa "pedagogia pinoquiana" a única maneira de educar em meio à diversidade?

Nos próximos capítulos, pretendo chamar dois autores contemporâneos a esses pedagogos pinoquianos para pensar. O primeiro, Michel de Montaigne, para, sobretudo, entender como, diante das mesmas condições de Descartes e Comenius, por exemplo, pode-se pensar um trajeto educacional outro. O segundo, Friedrich Nietzsche, para compreender o que significa pensar sem a verdade – ou seja, sem um deus, uma natureza ou um ideal. Tais pensadores, parece-me, não se preocupam tanto assim com o crescente nariz de Pinóquio – talvez achem-no pequeno ainda; talvez, sequer creiam em sua existência.

Capítulo 2

Um nariz modesto

Brás Cubas, já o sabemos, afastava-se do mundo mergulhando fundo na ponta do próprio nariz. As convocações externas lhe eram de tal forma extenuantes que, para manter a sanidade e a estabilidade, voltava-se a si mesmo. Mas a ponta do nariz nem sempre é acolhedora; nem sempre é um centro de gravidade seguro. Machado de Assis, aliás, talvez bem o soubesse, afinal, era leitor dos "Ensaios", de Michel de Montaigne. Numa certa passagem dos escritos do filósofo francês, a ponta do nariz é filosofada sob uma outra perspectiva:

> Da frequentação do mundo tira-se uma admirável clareza para o julgamento dos homens. Estamos todos trancados e encolhidos em nós mesmos e temos a visão limitada ao comprimento do nosso nariz. [...]Mas quem se representa, como em um quadro, essa grande imagem de nossa mãe natureza em sua total majestade; quem lê em seu semblante uma tão geral e constante variedade; quem se observa dentro dela, e não a si, mas a todo um reino, como um risco de um buril muito fino, apenas esse avalia as coisas em sua justa dimensão.
>
> Este grande mundo, que alguns ainda multiplicam como espécies sob um gênero, é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspectiva certa. [...] Tantos sentimentos, facções, julgamentos, opiniões, leis e costumes nos ensinam a julgar com exatidão os nossos próprios, e ensinam nosso julgamento a reconhecer sua própria imperfeição e fraqueza natural – o que não é uma aprendizagem leviana. [...]
>
> (Montaigne, 2002: 235)

A ponta do nariz de Montaigne não é um refúgio em meio a um mundo muitas vezes hostil. O caminho, aqui, é o inverso: em vez de se entreter com as próprias fuças para fugir do mundo externo, é a imensidão desse mundo que ensina algo a respeito do que é o próprio "eu" a contemplá-lo. É essa imensidão que confere as justas dimensões do que se é, que ajusta as perspectivas – talvez, até mais do que isso, afinal, é do perceber-se no mundo que emerge a própria noção de perspectiva. E isso, escreve o ensaísta, não é aprendizado pouco.

É importante notar que Montaigne condiciona esse ajuste da consciência às próprias dimensões àquilo que chama de "frequentação do mundo". O contato com "tantos sentimentos, facções, julgamentos, opiniões, leis e costumes" é o que aproxima o homem de uma precisão maior acerca do juízo que faz de si mesmo. Montaigne, então, não se assusta diante de um mundo vasto e que cresce a cada instante ampliando-se com viagens, com

pluralidade, com textos. Para o autor, não há motivos para limitar ou controlar essa vastidão: quanto mais vasto o mundo, mais vasto o coração.

Agnes Heller (1982: 198), escrevendo sobre o filósofo, faz sobre ele e sobre a maneira como se porta diante do contexto do Renascimento as seguintes afirmações:

> O programa de Montaigne é preenchido até ao ponto de os seus pensamentos já não serem simples teorias ou reflexões, mas experiências de vida transformadas em reflexão, nem simples experiência que se tornou pensamento, mas também pensamento tornado experiência. E, todavia, dado que as suas experiências (tanto as vividas pessoalmente como as extraídas das leituras) têm a sua origem nos pontos onde um mundo representativo, cheio de acontecimentos, encontra uma personalidade significativa cheia de caráter, as suas reflexões dizem-nos algo sobre o mundo; o exterior é filtrado através do interior, mas o conteúdo das ideias é o exterior interiorizado.

Logo de cara, alguns aspectos indicam uma reação distinta daquela observada nos críticos aos tipos móveis de Gutenberg e à internet: Montaigne não se separa do mundo que observa. Não há problemas, para ele, em relação à ideia de que "o mundo é sempre interpretado por alguém" – esse alguém é ele, a própria matéria de seu livro, e tudo o que nos consegue apresentar é esse "exterior interiorizado". Em outras palavras, ele não parece perder de vista quem fala, de onde fala, a partir de que fala. A pretensão, assim, não é mais por uma verdade objetiva, absoluta – talvez, no limite, Montaigne pretenda, pura e simplesmente, construir a si mesmo, um si que, como o próprio autor nos alerta em uma das ressalvas que faz ao escrever "Da educação das crianças", é completamente fluido: "Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me" (2002: 221).

O si, para Montaigne, não é algo que se deva abandonar. É preciso reconhecê-lo, mas em sua pequenez, em suas fraquezas e limitações. Além disso, a diversidade dos homens é o que, segundo o ponto de vista do autor, somada à "grande imagem de nossa mãe natureza", permite compreender a própria dimensão do "eu". Em outras palavras, ele parece também não se incomodar com serem tantos os mundos quanto os olhares a interpretarem o próprio mundo.

É sobre essa forma de se construir diante da diversidade, da mudança, da própria pequenez que me debruçarei a seguir. Antes, porém, de uma forma ainda geral, gostaria de destacar alguns aspectos do pensamento de Montaigne sem a pretensão de esgotá-los, afinal, como já alertara Peter Burke, em um pequeno livro a respeito do ensaísta francês, "sérios perigos

aguardam qualquer um que tente apresentar uma explicação sistemática de seu pensamento" (2006: 10).

O ceticismo e a moral de conveniência

Antes de ingressarmos nas questões mais ligadas à educação, é importante construir um pouco do panorama com que essas ideias dialogarão na obra de Michel de Montaigne. Gostaria, então, de me deter sobre a maneira como o ceticismo é tratado nas reflexões do ensaísta. Montaigne, diferentemente do empreendimento traçado por Descartes algumas décadas depois dos "Ensaios", não se vale do procedimento cético como um recurso metodológico, ou seja, como se valesse ser cético até o momento em que se deparasse com aquilo de que não se poderia mais duvidar. Ele não pode dissociar a Razão de suas próprias experiências. Em sua "Apologia a Raymond Sebond", Montaigne (2006: 305) afirma que, se, um dia, a natureza abrisse para nós o seu seio e nos mostrasse "diretamente os meios e a condução de seus movimentos", descobriríamos, enfim, os enganos e abusos de "nossa pobre ciência". Em suas palavras, nossos esquemas significativos, nossa razão, não passam de um "empreendimento risível" (ibid: 304). Talvez, por isso, afirme que "a filosofia nos apresenta não o que é ou o que ela acredita, mas o que inventa com maior verossimilhança e fineza" (ibid: 306); ou, em outro ensaio, que "as inquirições e contemplações filosóficas apenas servem de alimento para nossa curiosidade" (2001: 435). Mas nos detenhamos ainda um pouco mais sobre a "Apologia".

Neste texto, Montaigne se dedica a rebater duas críticas que, à sua época, eram dirigidas contra a obra de Sebond: a primeira é "que os cristãos estão errados em querer apoiar com razões humanas a sua crença" (2006: 163); e a segunda é a de que os argumentos de Sebond seriam fracos e inconsistentes (ibid: 175). Para refutá-las, Montaigne escreve o mais longo de todos os ensaios que compõem sua obra e, ao fim e ao cabo, estabelece uma extensa crítica às pretensões da razão. Escreve ele que é preciso "quebrar e calcar aos pés o orgulho e a altivez humana; fazê-los sentir a inanidade, a vanidade e nulidade do homem; arrancar-lhes das mãos as mirradas armas de sua razão" (ibid) e, para tanto, ataca: "seria possível imaginar algo tão ridículo quanto essa miserável e insignificante criatura que nem sequer é senhora de si,

exposta às agressões de todas as coisas, dizer-se senhora e imperatriz do universo […]?" (ibid: 177). Um pouco mais adiante, Montaigne afirma que essa dimensão ridícula das pretensões humanas quanto à razão tem a ver com o fato de o homem se imaginar para além do que, de fato, cabe-lhe:

> A presunção é nossa doença natural e original. A mais calamitosa de todas as criaturas é o homem, e ao mesmo tempo a mais orgulhosa. Ele se sente e se vê instalado aqui, em meio ao lodo e ao esterco do mundo, amarrado e pregado à parte pior, mais morta e infecta do universo, no pavimento mais baixo da casa e mais afastado da abóboda celeste, com os animais da pior das três condições; e pela imaginação vai se implantando acima do círculo da lua e trazendo o céu para baixo de seus pés. É por vaidade dessa mesma imaginação que ele se iguala a Deus, que se atribui as características divinas, que seleciona a si mesmo e se separa da multidão das outras criaturas, divide em grupos os animais seus confrades e companheiros e distribui-lhes a porção de faculdades e de forças que bem lhe parece. [...]
>
> (ibid: 181)

Aqui é importante interromper um pouco nossa leitura e fazer uma ressalva. É possível que, derive do trecho acima o entendimento de que, ao atribuir à imaginação a ilusão e as pretensões humanas, Montaigne talvez não esteja muito distante da forma com que se posicionavam a respeito do assunto os autores selecionados para o capítulo 1 desta tese. Com efeito, um pouco mais adiante em suas reflexões, Montaigne chega ainda a afirmar que "dadas a fragilidade e a infinita variedade de nossas razões e opiniões", caso fôssemos deixados à sua mercê, "forjaríamos deveres que nos levariam a devorar-nos uns aos outros" (ibid: 232). É preciso, porém, compreender que, em "Apologia de Raymond Sebond", a argumentação construída pelo autor segue um rumo diferente. No texto, o que lhe interessa não é defender a tese de que as ilusões nos afastam de uma verdade que seria acessível por meio de um bom uso da razão e da objetividade – a argumentação montaigniana se organiza de maneira a implodir a pretensão dessa razão e, se encaminha o homem a Deus, como o faziam Comenius ou Descartes, por exemplo, talvez não o faça por reconhecer explicitamente em Deus o fundamento último da Verdade, mas quase colocando-O como uma *hipótese mais conveniente*. De certa forma, é como se, em Montaigne, o que Descartes chama de "moral provisória" acabasse por se tornar permanente: se é ridícula a razão humana, como poderia ela ser a responsável por determinar de maneira definitiva a forma de vivermos? Mais vale, para Montaigne, que sigamos o comum e não nos deixemos abalar. É por isso que, na "Apologia", o autor defenderá que "somente a humildade e a submissão é que podem fazer um homem de bem. Não se deve deixar ao julgamento de cada um o conhecimento de seu dever; é preciso prescrevê-lo, não deixar que ele o escolha segundo seu discernimento" (ibid: 232) e, na

página seguinte: “a peste do homem é a suposição de que sabe. Eis por que a ignorância nos é tão recomendada por nossa religião como qualidade apropriada para a crença e a obediência” (ibid: 233).

O percurso intelectual estabelecido pelo ensaísta, então, é diferente: não é que a diversidade de opiniões leve o homem a se afastar da verdade absoluta sendo, portanto, preciso limitá-la a partir de algum parâmetro a fim de que se possa chegar ao que seria inequívoco. Em Montaigne, a diversidade parece provar a própria inviabilidade da razão como definidora da Verdade e, dessa maneira, mais conveniente é adaptar-se às normas e leis que se apresentam como reguladoras. O que me interessa, por ora, é que é a partir dessa descrença em relação à razão que Montaigne estabelecerá uma tipologia filosófica, da qual extrairá, da postura característica dos céticos, essa conveniência: segundo ele, há os filósofos que dizem ter encontrado a verdade, os que afirmam que ela não pode ser encontrada e os que se colocam entre aqueles que ainda a buscam (ibid: 254) e, a esses últimos, dentre os quais situa efetivamente os céticos, dedica a maior parte de sua reflexão, argumentando que eles não defendem ponto algum, uma vez que reconhecem que “estabelecer a medida da nossa capacidade de conhecer e julgar a dificuldade das coisas é uma ciência grande e extrema, da qual duvidam que o homem seja capaz” (ibid). Sendo assim, Montaigne afirma que “o ofício dos pirrônicos é abalar, duvidar e inquirir, não ter certeza de nada, não responder por nada” (ibid: 255). Um pouco mais adiante, descreve-os da seguinte maneira:

> Suas maneiras de falar são: Não estabeleço coisa alguma; não é assim mais do que assim, ou do que nem um nem outro; não compreendo isso; as aparências são iguais para tudo; a possibilidade de falar contra e a favor é a mesma. Nada parece verdadeiro que não possa parecer falso. Sua palavra sacramental é […] eu suspendo, não movo. Eis seus refrões e outros de igual conteúdo. Seu efeito é uma pura, integral e completa interrupção e suspensão do julgamento. Servem-se de sua razão para inquirir e debater, mas não para decidir e escolher.
>
> (ibid: 258)

O ceticismo, para Montaigne, engendra uma postura de movimento, que não se detém sobre nenhuma verdade fixa. O fundamental, então, é sua capacidade de não sobrevalorizar a razão: o homem, criatura irrisória, pode pouco com ela. É por isso que, na sequência de suas reflexões, quando afirma que, por meio da postura cética, pode-se anular o próprio julgamento “a fim de dar mais espaço para a fé” (ibid: 260), essa fé não deve ser entendida plenamente como um reflexo de adesão ao que a subsiste – trata-se, parece-me, muito mais de uma certa conveniência. Em outras palavras, já que não podemos estar certos de coisa alguma, causa-

nos menos danos não confrontarmos o senso comum instituído. Numa passagem um pouco mais à frente, essa disposição cética engendrando uma aquiescência de conveniência é mais bem detalhada. Escreve Montaigne (ibid: 339):

> Nosso espírito é um instrumento errante, perigoso e imprudente; é difícil juntar-lhe ordem e medida. E, em minha época, os que têm alguma rara excelência acima dos outros e uma vivacidade extraordinária, vemo-los quase todos excedendo-se em desregramento de ideias e costumes. É um milagre se encontrarmos algum assentado e sociável. É razoável dar ao espírito humano as barreiras mais estreitas que pudermos. No estudo, como no restante, ele precisa contar e regular seus passos, precisa traçar com arte os limites de sua caçada. Freiam-no e amarram-no com religiões, leis, costumes, ciência, preceitos, castigos e recompensas mortais e imortais; ainda assim vemos que, por sua volubilidade e dissolução, ele escapa de todas essas amarras. É um corpo vazio, que não tem por onde ser pego e assestado; um corpo variável e disforme, que não conseguimos atar nem dominar. Por certo, há poucas almas tão regradas, tão fortes e bem-nascidas a quem se possa confiar seu próprio governo e que possam, com moderação e sem temeridade, vogar na liberdade de seus julgamentos, longe das ideias comuns. É mais conveniente colocá-las sob tutela.

Mais uma vez, o ceticismo não parece se poder dissociar, nas reflexões desenvolvidas em "Apologia de Raymond Sebond", de uma certa humildade em relação ao próprio saber. A adesão que, enfim, ele propõe ao senso comum é menos uma capitulação a algum fundo de verdade que o perpasse e mais um distanciamento dos problemas que poderiam decorrer de colocá-lo em xeque. Mas há um outro aspecto importante que parece derivar do ceticismo. Ainda que, de acordo com Burke (2006: 31), essa postura tenha um papel pouco claro na argumentação montaigniana, uma vez que não é evidente nem se ela é fruto de uma crise pessoal ou apenas um artifício retórico, nem se teria sido apenas uma oposição ao dogmatismo, de uma forma ou de outra, ela, a disposição cética, parece levar Montaigne a uma interpretação de que o conhecimento, em suma, não passa de invenção humana.

Depois de afirmar que não se convence de que Epicuro, Platão e Pitágoras, de fato, teriam acreditado cegamente em suas próprias teorias, pois seriam "sensatos demais" para as embasarem em observações, quando as havia, incertas e discutíveis em demasia, Montaigne escreve que "nesta obscuridade e ignorância do mundo, cada um desses grandes personagens labutou para trazer uma imagem qualquer de luz" (ibid: 268) e, mais importante, "passearam suas almas por invenções que tivessem pelo menos uma aparência agradável e sutil, contanto que, falso como era, pudesse defender-se ante a objeções contrárias" (ibid). Montaigne cita, na sequência, Cícero: "esses sistemas são ficções do gênio de cada filósofo, e não o resultado de suas descobertas" (ibid). Essa percepção de que o que se conhece não é mais que criação, invenção, pode ser compreendida ainda como um desdobramento do ceticismo – se o saber

não pode dar conta do real, o que lhe cabe talvez seja, tão-somente, engendrar as "imagens quaisquer de luz".

O saber, assim, ganha uma acepção estética: "por certo a filosofia é tão-somente uma poesia sofisticada" (ibid: 306); e, na mesma página, escreve ainda Montaigne que "a filosofia nos apresenta não o que é ou o que ela acredita, mas o que inventa com maior verossimilhança e fineza" (ibid). O curioso dessa disposição em relação à razão e, especificamente, à Filosofia, é que, em "Da educação das crianças", Montaigne a coloca como a disciplina por excelência a ser ensinada ao discípulo. Escreve ele que "a filosofia é a que nos ensina a viver" (2002: 243) e que, em sua pedagogia, ela é quem atuará como "formadora dos julgamentos e dos costumes" (ibid: 246). Ora, se é ela aquilo que nos ensina a viver e a formar nossos julgamentos, mas, ao mesmo tempo, é pura invenção e alimento para a nossa curiosidade, parece que a perspectiva educacional adotada por Montaigne é pautada em um desapego à verdade absoluta, à objetividade total. Segundo o autor, não devemos perder de vista que os sentidos com que significamos o mundo à nossa volta são criações humanas e é nesse reconhecimento que ele pretende assentar o juízo e os costumes.

Isso posto, não parece difícil de entender por que a postura de Montaigne em relação à incerteza e à dúvida difere daquelas apresentadas no capítulo I. Se não há como confiar na razão senão como criadora de sentidos, quanto mais sentidos houver circulando, mais fácil passa a ser manter certa humildade em relação aos usos que fazemos dessa razão. "Por essa causa, o comércio dos homens é admiravelmente adequado para isso, e a visita a países estrangeiros, para trazer principalmente os humores daquelas nações e suas formas de comportamento", a fim de "atritar e polir nosso cérebro contra o dos outros" (Montaigne, 2002: 228). Quanto maior a variedade, mais há em que "polir" o próprio cérebro. A diversidade, portanto, não é algo a se temer, a se criticar, a levar ao desespero do desnorteamento: ela, além de contar sobre nossa distância em relação ao que, de fato, é, permite também darmos uma forma mais polida, lustrada, lapidada a nossos próprios julgamentos.

E Montaigne não se furta a tal polimento. Por um lado, há um traço que Burke (2006: 65) chama de "etnográfico" – no ensaio 31, por exemplo, "Dos canibais", Montaigne (2002) relata seu encontro com três índios levados do Brasil à França e suas percepções acerca dos costumes narrados por tais "selvagens". Por outro lado, em diversas passagens, é também

notável o apego do autor ao conhecimento a respeito das vidas das grandes figuras da História – é o "Montaigne como historiador", nas palavras de Burke (2006: 75). Essas duas vertentes do filósofo parecem convergir à postura cética – tantos foram e são os usos e costumes humanos que é importante conhecê-los e nos depararmos com eles para que conheçamos melhor a nós mesmos e não julguemos com demasiada convicção aquilo que, no limite, somos apenas nós mesmos. Em outras palavras, para que não percamos de vista o alcance de nosso próprio nariz.

Nesse sentido, tampouco é sempre necessário que essa multiplicidade seja reconhecida canonicamente: "para essa aprendizagem, tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente: a malícia de um pajem, a tolice de um criado, uma conversa à mesa, tudo são matérias novas" (Montaigne, 2002: 228). Ler isso talvez nos permita até mesmo pensar em nossos próprios dias – assustados com o recrudescimento da mentira sob a forma de "pós-verdade", parecemos ainda presos demais à Verdade. Se, tal como sugere o ensaísta francês, compreendêssemo-la como invenção, pouco importaria se fossem fatos ou "fatos alternativos" o que chegasse até nós – a dúvida é que seria a palavra de ordem.

E, se ela é, de antemão, uma disposição de espírito, não estranha também a autoridade que se pretende como tal, também de antemão, perder suas bases. Assim, é bastante significativa a maneira como o próprio Montaigne se coloca no texto dos ensaios: é sempre apenas o exterior interiorizado que pretende apresentar a quem os lê.

Montaigne, enfim, diante da abundância de visões de mundo, diante da perda de um norte fixo e que se basta a si mesmo, não se desespera. Sua existência é uma resposta a seu tempo, uma resposta que não se pretende método, mas sim ensaio; uma resposta que não se pretende universal, mas menor, de seu exato tamanho, posto que não pode ser para além disso, porém sem deixar de perceber que sua forma não é definitiva. São esses aspectos de sua obra que, doravante, pretendo esmiuçar e, para tanto, levarei em consideração suas reflexões que orbitam mais explicitamente as questões educacionais. Nesse sentido, observemos como ele se coloca a respeito da leitura e da escrita – esse posicionamento é desvelador de sua forma de compreender o próprio saber e, por conseguinte, as possibilidades da educação.

Em “Dos livros” (2006: 113), Montaigne se descreve como um leitor que procura naquilo que lê “não mais que diversão honesta”; como um estudante que, se estuda, é só o suficiente para se conhecer a si mesmo; como alguém para quem as dificuldades impostas pela leitura são rapidamente deixadas de lado: quando as encontra, escreve ele, não rói as unhas, mas deixa os obstáculos onde estão depois de insistir uma ou duas vezes neles. Ele, no fim das contas, descreve-se como alguém que tem a mente imediatista. Com uma mente dessas, então, não espanta que escolha ler apenas o que não a detenha. Ao justificar a presença de Plutarco e Sêneca entre os seus autores favoritos, escreve que, em ambos, percebe uma vantagem: o conhecimento que procura neles é tratado em trechos independentes, sem relação direta uns com os outros, e que, portanto, não requerem o compromisso de um trabalho longo.

Talvez, se não tivesse iniciado o parágrafo anterior indicando o nome do autor, isto é, se nos debruçássemos somente sobre as descrições do hábito de leitura e não sobre o nome de tal leitor, poderíamos supor se tratar de algum contemporâneo lendo as postagens no ambiente virtual: um certo imediatismo e um certo narcisismo tão característicos a nossa época parecem permear também as palavras do filósofo francês. No entanto, antes de um veredicto precipitado, gostaria de investigar essa maneira de ler como um reflexo de uma determinada forma de compreender o conhecimento.

O que se conhece quando se conhece? Segundo Abbagnano (2007: 185), o conhecimento diz respeito, em geral, a “uma técnica para a verificação de um objeto qualquer, ou a disponibilidade ou posse de uma técnica semelhante”. Dessa forma, continua o autor, a história da Filosofia tende a oferecer duas interpretações a respeito dessa relação de verificação: ora “essa relação é uma identidade ou semelhança [...] e a operação cognitiva é um procedimento de identificação com o objeto ou de reprodução dele”, ora “a relação cognitiva é uma apresentação do objeto [...]”.

Em Montaigne, no entanto, parece haver uma perspectiva distinta a respeito do que se conhece e, para abordá-la, vou me concentrar no ensaio “Do Pedantismo”, presente no primeiro volume de sua obra. Em seu início, o autor (2002) coloca a questão dos professores, dos homens de saber de seu tempo, os quais são ridicularizados por possuírem uma porção de

conhecimentos inúteis para a vida prática cotidiana e, ao mesmo tempo, julgarem-se importantes por conta de todo esse saber. Para o autor, "esse mal provém da maneira errada de eles se relacionarem com as ciências" (ibid: 203), uma vez que, ainda de acordo com o filósofo, preocupam-se mais em "encher a cabeça" com elas do que em discernirem de modo virtuoso. O resultado de tal expediente, escreve ele, é que "não é de admirar que nem os alunos nem os mestres se tornem mais inteligentes, embora se façam mais doutos nelas [nas ciências]". A seguir, Montaigne põe-se a descrever tal forma de ensino: "nossos pedagogos vão catando as ciências nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento". Os alunos, então, continua o autor, "não se nutrem nem se alimentam dela [da ciência]; ao contrário, ela passa de mão em mão, com a única finalidade de entreter os outros, de fazer contas como uma moeda vã, inútil para qualquer outro uso e emprego exceto contar e lançar fichas" (ibid: 204).

Ainda que, na argumentação montaigniana, a questão de uma certa forma de ostentação do saber seja bastante importante, interessa-me um outro aspecto de sua reflexão. Sua crítica a uma educação limitada a "encher a cabeça e a memória", a uma ciência passível de ser acomodada nos lábios e vomitada ao vento, de passar de mão em mão é, no limite, uma crítica a uma determinada concepção do que é o próprio conhecimento. Em tal concepção, o saber tem a forma de um objeto independente em relação a quem o conhece. Este, o sujeito cognoscente, transporta o que conhece, exibe-o, mas a linha que separa um e outro é bem nítida. O conhecimento, neste caso, é uma coisa distinta do sujeito que o possui. Não espanta, então, que, nessa perspectiva, Montaigne, na continuação do texto, apresente o exemplo de um rico romano que, às reuniões com seus amigos, levava homens "competentes em todo gênero de ciências", "prontos a fornecer-lhe ora um discurso, ora um verso de Homero, cada qual segundo sua seara" – o homem, enfim, "julgava que esse saber lhe pertencia porque estava na cabeça de gente sua" (ibid: 205). Se o conhecimento é uma coisa, um objeto, faz sentido, afinal, falar sobre "possuí-lo".

Um pouco mais à frente, Montaigne afirma que, em vez de apenas atentarmos "para as opiniões e o saber dos outros", deveríamos "fazê-los nossos" (ibid). A tradução para o Português, é importante destacar, não altera muito o que se tinha já no original: "nous prenons et gardons en réserve les opinions et le savoir d'autrui et puis c'est tout. Il faut les faire nôtres" (Montaigne, 2009: 169). Destaco isso, porque é interessante aqui observar o uso do pronome possessivo: diante da crítica que vinha tecendo a respeito de um saber coisificado,

passível de posse, o uso do "nosso" neste trecho deve ser interpretado com cuidado. No mesmo parágrafo, o autor faz algumas indagações, e pensar em suas respostas ajuda a compreender o sentido de "fazer nosso" o saber. Pergunta ele: "de que nos servirá ter a pança cheia de comida, se ela não for digerida? Se não se transforma dentro de nós? Se não nos fizer crescer e fortalecer?". As questões, retóricas, indicam o que significa "fazer nosso" um saber qualquer. A metáfora digestiva aponta para o fato de que o conhecimento só tem valor caso se transforme em energia para aquele que conhece, caso lhe dê forças, caso lhe faça vivo. Em outras palavras, não se trata mais de uma relação binária que opõe o sujeito e o objeto do conhecimento; tampouco, parece-me, estão aqui em questão os caminhos que Abbagnano afirma ter seguido a história da Filosofia em relação a tal tema: em Montaigne, o saber, a ciência, o conhecimento, quando de fato podem ser chamados assim, não se distinguem mais daquele que conhece, do próprio sujeito conhecedor. Heller (1982) já nos prevenira: em Montaigne, o que se vê do exterior é sempre uma versão interiorizada.

Enfim, quase ao final do ensaio, Montaigne lança o imperativo: "não se deve atrelar o saber à alma, deve-se incorporá-lo nela; não se deve aspergi-la, deve-se tingir com ele; e, se ele não mudá-la e melhorar seu estado imperfeito, seguramente mais vale deixá-lo de lado" (2002: 209). Aqui, a resposta àquelas questões lançadas outrora aparece explícita: o conhecimento só tem valor se não for algo outro em relação àquele que conhece. Não faz sentido, doravante, dizer que se *possui* um ou outro saber. Mais ainda: não se conhece para verificar uma identidade no mundo, conhece-se para que seja possível alimentar-se, para ser outro a partir do momento em que se conhece. Caso o contrário, é melhor deixar de lado a ciência. Essa postura, vale destacar, reconhece os limites do próprio homem e não pretende abarcar o todo: há o que apetece, há o que desagrada ao paladar; há a satisfação, há a fome – e, por fim, há de se conhecer o próprio apetite e o próprio corpo e respeitá-los.

Assim, a maneira montaigniana de ler ganha novos contornos. Não se demorar demais naquilo que não pode entender; buscar o que satisfaz o espírito; ler aos poucos, às porções, seguindo e respeitando o próprio paladar não são mais atitudes a serem atribuídas a um espírito descompromissado com a leitura. Pelo contrário, devem ser interpretadas a partir de uma relação outra com aquilo que se lê e se conhece. Em Montaigne, parece-me, isso que se conhece não é o mundo em sua objetividade – seria mais correto dizer que o mundo representa oportunidades de se voltarem a si aqueles que com ele interagem, de se conhecerem sob um outro prisma, sob uma nova luz. Não se trata, é importante destacar, de

um ensimesmamento nos moldes contemporâneos – são vários os ensaios em que Montaigne buscará sair de si, ouvir o outro, repensar-se: não nos esqueçamos de seus apelos à frequentação do mundo, ao comércio entre os homens. Parece-me, em realidade, mais uma espécie de exercício de si, um colocar-se à prova sem medo de se transformar, de ser outro sendo, no limite, o próprio "eu". A meu ver, em seus escritos, esses encontros todos têm como efeito um redimensionamento desse "eu", e isso se mostra não só em sua leitura, mas também na escrita.

A respeito dela, o começo de "Dos livros" (2006: 114) é bastante revelador. Montaigne escreve que "quem estiver em busca de conhecimento que o pesque onde ele se aloja [...]. Estão aqui minhas fantasias pelas quais não procuro dar a conhecer as coisas e sim a mim mesmo". A maneira com que o ensaísta conhece não permite que seja diferente: se ele lê o mundo para conhecer a si próprio, não pode ser outra coisa o que oferece a seu leitor. Os objetos que se apresentam ao conhecimento não são uma janela para a verdade, para a realidade absoluta e inquestionável; em Montaigne, eles são muito mais espelhos, mas daqueles que distorcem as imagens e que, a cada distorção, impõem ao autor uma possibilidade nova de si mesmo. O que escreve diz respeito não ao mundo, mas sim ao mundo como ele, Montaigne, pode experienciá-lo. A razão disso, penso eu, tem a ver com a forma como lê: ele não lê o mundo, mas prova-o, experimenta-o, conforme lhe apetece. Fosse outro seu paladar, seriam outros os mundos sobre os quais poderia escrever; fosse diferente seu apetite, talvez tivesse mais ou menos a ensaiar; de uma forma ou de outra, parece evidente que, diante dessa postura, o que está em jogo é uma percepção bastante precisa de que o mundo e a realidade são tantos quanto forem os olhos a lê-los e a interpretá-los. Dessa forma, Montaigne pode afirmar não dar garantia "de certeza alguma, a não ser de revelar até que ponto chega, neste momento, o conhecimento" (2006: 114) que tem das coisas. Ou ainda, para retomar uma passagem da "Apologia":

> Quão diversamente não julgamos nós as coisas? Quantas vezes mudamos nossas opiniões? O que hoje afirmo e acredito, afirmo-o e acredito-o com toda minha convicção; todos meus instrumentos e todos meus recursos empunham essa opinião e respondem-me por ela em tudo que podem. Eu não poderia abraçar verdade alguma nem preservá-la com mais força do que faço com esta. Estou nela por inteiro, estou nela verdadeiramente; porém acaso não me ocorreu, não uma vez mas cem, mas mil, e todos os dias, de ter com esses mesmos instrumentos, nessa mesma condição, abraçado alguma outra coisa que depois julguei falsa? *Precisamos pelo menos nos tornar sábios à nossa própria custa*. Se amiúde me vi traído por essa aparência, se minha pedra de toque costuma se mostrar falsa e minha balança parcial e injusta, que segurança posso ter nesta vez mais que nas outras? Não será tolice deixar-me enganar tantas vezes por um guia?

(Montaigne, 2006: 346)

Por isso, também, pode até provocar: num trecho suprimido nas edições póstumas dos ensaios, o filósofo escreve que, às vezes, propositalmente, oculta o nome do autor das coisas que toma emprestadas "para frear a leviandade daqueles que se metem a julgar tudo que se apresenta, e, não tendo faro capaz de sentir as coisas por si mesmas, se fixam no nome do artesão e em sua reputação". O desejo que o motiva a agir assim, continua o autor, é que "se escaldem condenando Cícero ou Aristóteles em mim" (ibid: 115).

Além disso, convém comentar o trecho que deixei em destaque no excerto de Montaigne: "precisamos nos tornar sábios à nossa própria custa". Aqui, o saber implica gastar-se. A sabedoria à qual o autor se refere nos redimensiona, retira-nos os grandes ares que costumamos dar a nós mesmos e nos impõe a pequenez de todas as grandes narrativas com que tentamos significar o mundo.

Antes de continuar, cabe aqui uma breve digressão: quando escreve sobre as diferenças entre a cultura manuscrita e a impressa, McLuhan (1972: 184/5) afirma que, até por volta de 1500, não se dava tanta importância à verificação da identidade exata de quem escrevia um livro ou de quem nele fosse citado; mas, depois, uma vez que o livro impresso se torna o melhor meio "para a propagação da imagem de um homem privado", essa autenticidade ganha relevância. Nesse sentido, continua ele, "por muito estranho que pareça, é a cultura orientada para o consumidor que se interessa por autores e títulos de autenticidade", por outro lado, "a cultura manuscrita era orientada para o produtor, quase inteiramente uma cultura de 'faça-o você mesmo'". Montaigne, nesse sentido, ao, propositalmente, não indicar, muitas vezes, as referências que pulveriza sobre seus próprios textos, ao mesmo tempo em que brinca com os anseios de uma nova mentalidade que começa a se configurar em sua época, também, em certa medida, reforça que seus ensaios são, antes de tudo, uma oportunidade para que ele mesmo se possa ensaiar.

Sendo assim, a provocação em relação a seus leitores ávidos por um conhecimento com título de autenticidade ataca, exatamente, aqueles que veem o saber como algo outro em relação àquele que sabe; a invectiva dirige-se àqueles que ainda se preocupam em conferir título de posse ao que se sabe. Indistinto em relação àquilo que conhece, Montaigne dimensiona-se com mais precisão: depois de opinar sobre algumas obras, escreve ele o seguinte: "o que opino sobre elas é também para expor a medida da minha visão, não a medida das coisas"

(ibid: 118). Não se trata mais de ser o homem a medida de todas as coisas, mas de ser Montaigne, um indivíduo, a medida do mundo que pode conhecer e, portanto, fosse ele outro, outras seriam as realidades que poderia vislumbrar.

Aliás, nesse sentido, nem esse indivíduo é capaz de assegurar-se o mesmo sempre. Escreve Montaigne, ao final da "Apologia a Raymond Sebond" que:

> Finalmente, não há nenhuma existência permanente, nem de nosso ser nem dos objetos. E nós, e nosso julgamento, e todas as coisas mortais vão escondendo e passando sem cessar. Assim, nada de certo pode ser estabelecido de um para o outro, o julgador e o julgado estando em contínua mutação e movimento.
>
> Não temos nenhuma comunicação com o ser, porque toda natureza humana está sempre no meio entre o nascer e o morrer, cedendo de si apenas uma obscura aparência e sombra e uma opinião incerta e frágil. E se, por acaso, fixais vosso pensamento em querer conceber sua essência, será exatamente como quem quisesse agarrar a água: porque quanto mais abraçar e apertar o que por natureza escoa por toda parte, tanto mais perderá o que desejava segurar e empunhar. Assim, estando todas as coisas sujeitas a passar de uma mudança para outra, a razão, procurando nelas uma subsistência real, vê-se decepcionada, nada podendo apreender de subsistente e permanente, porque tudo ou está começando a ser e ainda não é totalmente, ou começa a morrer antes de ter nascido.
>
> (2006: 403)

Ele lê e conhece como quem come: não procura o que seria a refeição definitiva, posto que deve sempre se manter alimentado. O critério, então, transforma-se: o que se busca é o que agrada ao paladar e o que fortalece, o que faz crescer. E essa forma de conhecer embasa muito do que Montaigne propõe como educação.

O educador

O ensaio sobre o qual me detenho a partir de agora, "Da educação das crianças", do primeiro tomo d'Os Ensaios, foi publicado em 1580 e era dirigido à Condessa de Gurson, Diane de Foix. À época, a nobre estava grávida de seu primeiro filho, e Montaigne, muito ligado à família e tendo, inclusive, participado do casamento da aristocrata, resolve escrever algumas sugestões sobre o que entende que deveria ser a educação da criança. O intuito, conta-nos ele, começou a se esboçar quando, lendo o ensaio anterior, "Do pedantismo", alguns conhecidos incitaram-lhe a se aprofundar um pouco mais no tema. Trata-se, então, de orientações pedagógicas que têm por objeto um nobre; orientações que não vislumbram um sistema

educacional, escolas, corpo docente, currículos e metas estabelecidas – em última instância, trata-se de uma educação bastante elitista e exclusiva. Não é por conta disso, porém, que não se deva lê-las ainda hoje.

Seguindo a linha daquilo que trouxe dos outros ensaios do filósofo francês, pretendo aqui uma experiência com o texto tal qual a sugere Jorge Larrosa (2014). Essa experiência, então, lembremo-nos, por encontrar em mim sua superfície de passagem, é indissociável do que me move. Posto isso, parece-me importante destacar, do ensaio sobre a educação, a mesma perspectiva extraída dos apresentados anteriormente e, a partir dela, compreender sobre o que se organiza o pensamento educacional em Montaigne. Disso decorre que não apresentarei uma leitura exaustiva do capítulo: minha intenção é menor. Desejo apenas deter-me sobre uma ou duas passagens a fim de compreender como aquela postura despretensiosa em relação a um conhecimento definitivo se apresenta nas reflexões mais explicitamente pedagógicas do autor. Em outras palavras, intento identificar alguns pontos de apoio do que, mais adiante, no capítulo V, configuram o que chamo de uma "pedagogia menor", isto é, um educar que não tem grandes metas, que não se apoia em grandes verdades absolutas, mas que se contenta em relação a propor ao educando as suas próprias dimensões e o quanto se pode alargar.

Nesse sentido, em primeiro lugar, é importante ter em mente que a postura do filósofo a propósito do que escreve continua devedora da insegurança e da incerteza: "Minhas concepções e meu julgamento só avançam às apalpadelas, cambaleando, tropeçando e pisando em falso" (2002: 218), escreve ele logo no início do ensaio um pouco antes de afirmar que suas sugestões educacionais devem ser vistas muito mais como algo em que ele mesmo acredita do que "algo em que se deva acreditar" (ibid: 221). Seu intuito, ao falar sobre educação, é, mais uma vez, modesto: "Viso aqui apenas a revelar a mim mesmo, que porventura amanhã serei outro, se uma nova aprendizagem mudar-me" (ibid). Logo de largada, pode-se perceber, Montaigne se apresenta em suas limitações, ciente de suas próprias dimensões. Ao mesmo tempo, também se confirma a metáfora digestiva em relação ao saber: comendo de outros pratos, o filósofo sabe que pode mudar, sabe que aquele "eu" em que se acostumou a acreditar pode se apresentar de uma outra forma. As ideias que virão a seguir, a partir dessa introdução feita por ele, já vêm sempre com a marca indelével de quem fala, e não é possível esquecê-la. Montaigne não diz o "ser" da educação, não constrói um método, não elabora estratégias pedagógicas bem delimitadas; de uma certa maneira, contenta-se com esse exterior, o saber pedagógico, interiorizado – em Montaigne, é tudo o que se pode almejar.

Não estranha, portanto, que, logo após marcar sua presença naquilo de que fala, o autor comece a tecer algumas críticas à educação convencional de sua época. Ao escolher o instrutor, escreve ele, é preferível alguém "que antes tivesse a cabeça bem feita do que bem cheia" (ibid: 224), alguém que não fosse partidário de um método viciado, em que "não cessam de martelar em nossos ouvidos, como quem despejasse em um funil, e nossa tarefa é apenas repetir o que disseram". Para o autor, vale lembrar, o conhecimento não é algo que se possua, não é de ordem diferente daquele que conhece. Para ressaltar essa compreensão, não demora a voltar à metáfora digestiva: "É prova de crueza e de indigestão regurgitar o alimento como foi engolido. O estômago não realizou sua operação, se não fez mudar a característica e a forma do que lhe deram para digerir" (ibid: 225).

Posto isso, é necessário lembrar o que ele entende por conhecimento. Para ele, conhecer não é chegar ao mundo, identificar uma ideia qualquer com a realidade, "verificar" essa realidade. De acordo com o que tenho tentado defender, em coro com Heller (1982), aquilo que se conhece, em Montaigne, é sempre o "exterior interiorizado". Dessa maneira, minha hipótese é de que as considerações pedagógicas que derivam dessa concepção do saber se organizam em torno de dois aspectos principais, um, na verdade, consequência do outro: o primeiro, que Montaigne chama de "conversação", e o segundo, efeito do anterior, que diz respeito ao reconhecimento da própria pequenez, aspectos estes, vale lembrar, que já se esboçavam de maneira mais ampla em suas reflexões a respeito do ceticismo. A seguir, os articularei melhor.

Quanto ao primeiro desses pontos, não demora muito para que Montaigne comece a esboçá-lo. Escreve ele, a respeito das incumbências do preceptor em relação ao jovem educando que tem em mãos, o seguinte:

> Que ele o faça passar tudo pelo crivo e nada aloje em sua cabeça por simples autoridade e confiança; que os princípios de Aristóteles não lhe sejam princípios, não mais que os dos estoicos e epicuristas. Que lhe proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos.
>
> (ibid: 226)

Atentemos, nesse trecho, à forma como Montaigne aborda a ideia de "princípios". Desvinculando-os de uma autoridade absoluta, inquestionável, o filósofo pode pensá-los em relação – há os de Aristóteles, mas há também os dos estoicos, dos epicuristas e os de tantos outros. Os princípios sobre os quais cada um constrói seus monumentos de sentido acerca da realidade são aquilo que o próprio termo diz: o princípio de tais pensamentos, não o princípio

da realidade em si. Sendo assim, conhecer os diferentes pontos de partida de cada filosofia, mais do que a uma adesão total a elas, leva ao reconhecimento das fronteiras de cada uma. Os castelos de sentido, nessa perspectiva, não são mais infinitos: seus muros estão à vista e, também a ela, apresentam-se os muros de outras construções. O protagonista das "Notas do subterrâneo", de Dostoiévski (2003), diz que não haveria graça nenhuma estar diante de um palácio de cristal se não se pudesse lhe mostrar a língua. Quem enxerga os muros dos castelos, como Montaigne, porém, a meu ver, não passa essa vontade.

Além disso, Montaigne não teme a escolha que, necessariamente, faz-se a partir daí, ou seja, desse reconhecimento dos limites de um saber – e esse "a partir daí" parece-me fazer toda a diferença. Quando ele chega à "escolha", já passou pela "diversidade de opiniões", ou seja, não se trata de uma escolha no sentido fraco do termo, de uma adesão ao que é único, ao que se apresenta sozinho, mas de uma escolha que tem como fundamento principal a noção de que ela não tem a ver com uma espécie de aposta no que seria real, no que seria a verdade. É uma escolha por apetite, por paladar. Uma escolha que sabe sempre poder ter sido outra – e isso não assusta, isso não coloca em risco um projeto de saber, de educação, justamente, porque tal projeto inexiste aqui.

"As abelhas", escreve o autor, "sugam das flores aqui e ali, mas depois fazem o mel, que é todo delas: já não é tomilho nem manjerona" (Montaigne, 2002: 227); analogamente, continua Montaigne, o educando irá transformar e misturar as peças emprestadas de outrem "para construir uma obra toda sua: ou seja, seu julgamento. Sua educação, seu trabalho e estudo visam tão-somente formá-lo" (ibid). Para aprender a julgar, escreve um pouco mais à frente algo importante e que já mencionei em outro momento: "tudo o que se apresenta a nossos olhos serve de livro eficiente: a malícia de um pajem, a tolice de um criado, uma conversa à mesa, tudo são matérias novas" (ibid: 228). Os cânones, de certa maneira, não se podem mais construir de antemão nessa formação: eles só fazem sentido à medida que são digeridos, que se transformam em energia, que fazem crescer e fortalecem aquele que com eles interage. O mundo, mais uma vez, não é visto por uma janela transparente, é um espelho, uma oportunidade para formar-se.

Ora, se o mundo, as leituras, as conversas são oportunidades para o sujeito se formar, é importante não se encontrar com tudo isso já se crendo formado, seguro demais a respeito de si mesmo. Montaigne, um pouco mais à frente, afirma ter observado com certa frequência um

vício: “em vez de tomar conhecimento dos outros, esforçamo-nos apenas em dar-nos a conhecer [...] (ibid: 230). Convictos em demasia em nós mesmos, perdemos a possibilidade de nos reinventarmos, de provar de outros pratos: “reconsiderar e corrigir-se, abandonar no ímpeto do ardor uma opinião errônea são características raras, fortes e filosóficas” (ibid: 232). Conhecer-se, nesse sentido, não é descobrir algo essencial, uma interioridade inata – Montaigne está mais na chave do exercício de si mesmo, do colocar-se à prova. Decorre daí, a meu ver, o segundo aspecto importante de suas reflexões a respeito da educação: colocando-se à prova, o sujeito consegue se compreender em dimensões menos pretensiosas.

Da frequentação do mundo, cabe lembrar, surge um julgamento mais acertado. Não acertado porque coincide com o próprio mundo, mas porque tem ciência de seu tamanho, de seus limites, de sua justa dimensão. O livro em que se aprende a julgar assim é o próprio mundo, são os encontros que se realizam sobre ele. O que se pode aprender daí é apenas aquilo que se é.

E essa aprendizagem, dizia-nos o ensaísta, não é coisa leviana.

E há atualidade?

A meu ver, fazendo coro com o ensaísta francês, essa aprendizagem não é coisa pouca. E menos ainda para a contemporaneidade.

A relação entre o modo de ler de Montaigne e as dinâmicas de leitura que presenciamos atualmente não é original aqui – em Compagnon (2014: 59), ela já aparece. “Dizem-nos”, escreve ele, “que a leitura linear, prolongada, contínua – na qual fomos iniciados – desaparece no mundo digital. Ora, Montaigne já – ou ainda – defendia uma leitura versátil, borboletante, distraída, uma leitura de capricho e de caça furtiva, pulando sem método de um livro para o outro”. Mais do que isso, continua Compagnon, tratava-se de uma leitura que ia “pegando aqui e ali aquilo que queria, sem se preocupar demais com as obras das quais tomava emprestado para guarnecer seu próprio livro”. O que me parece motivo suficiente para recuperarmos esse pensador do Renascimento é, então, tentar observar o que de diferente em

relação a nós mesmos ele faz com esse modo de ler e, por conseguinte, a partir disso, refletir sobre o educar na contemporaneidade.

Nesse sentido, ainda que hoje enfrentemos questões muitas vezes colocadas nos mesmos termos daqueles selecionados por Montaigne – uma leitura relativamente descompromissada, imediatista; uma tentativa de limitar-se e de aderir apenas ao que agrada e não provoca dificuldades em detrimento de um engajamento na busca pela verdade – parece-me importante não perder de vista a maneira como isso aparece nos ensaios. Se Montaigne não procura naquilo que lê e naquilo que conhece o próprio mundo, a realidade em si, o que está em jogo para ele não é a realidade objetiva, mas como os encontros com o mundo o alimentam. O que, em essência, muda com essa postura é uma certa forma de aderir àquilo com que se entra em contato. Em Montaigne, é como se houvesse uma forma distinta de adesão às próprias crenças. Ela não é crente, convicta, ao contrário, sabe-se sempre em relação estreita com aquele que sabe e, exatamente por isso, este tampouco exige do que sabe algo além do que lhe pode servir de alimento, do que o pode convidar a experimentar a si mesmo. E é no que diz respeito a essa maneira de aderir que reside ao menos uma boa razão para aprendermos com o ensaísta. Em Montaigne, o que está em pauta não é exatamente a maneira como lemos o mundo em nossos dias, mas sim a forma como aderimos aos discursos e o que cremos enxergar através do que lemos – continuamos a buscar a verdade sobre o mundo; continuamos a crer sermos capazes de, de forma definitiva, dizer o que é o mundo.

Montaigne parece trazer uma outra perspectiva: e se o que vemos ao olhar o mundo for muito mais nós mesmos do que o próprio mundo? E se, percebendo-o, déssemo-nos conta de que podemos olhar de outras formas para ver outros mundos? E se o que temos por princípios fossem, tão-somente, princípios, e não o fim de toda a diversidade que se oferece a nossos olhos? E se a realidade absoluta já não for uma questão? E se ousássemos provar outras formas de ler, outros sabores do que existe? Teremos nós, viciados na adesão à Verdade, paladar para tanto?

Montaigne, creio eu, propõe-nos esse banquete. A contemporaneidade, com o excesso de textos, com a saturação de narrativas, com a disputa pela verdade, creio eu, também nos convida a tal comilança. As escolas, com os alunos – atravessados por essas tecnologias, repletos, em seu conjunto, de infinitas possibilidades de mundo, já que, restritos, muitas vezes, a algoritmos selecionando de forma personalizada a realidade a que têm acesso, trazem

maneiras distintas de interpretá-lo, errôneas ou não (isso não é mais uma questão) – creio eu, também nos chamam a tal banquete. A fim de saboreá-lo, porém, é preciso reconhecer nossa própria dimensão, reconhecer que o que lemos, o que sabemos, o que conhecemos é um exterior interiorizado. É preciso, portanto, manter "a frequentação do mundo" para enxergar e ler além do "comprimento de nosso nariz". Para tanto, não me parecem tão inexequíveis as exigências: saber marcar-se naquilo que se ensina; ter a coragem de justificar aos alunos, mas, principalmente, a si mesmo o que e como se está ensinando talvez já sejam atos pedagógicos significativos e importantes. Voltaremos a eles mais tarde, uma vez que, expostos em Montaigne, esses atos me parecem fundamentais a uma pedagogia menor.

E essa, que não era leviana à época da publicação dos três volumes da obra de Montaigne, parece uma aprendizagem ainda menos dispensável em nosso tempo. Em outras palavras, talvez seja preciso conhecer o tamanho do próprio nariz. Mas não é só isso. Anteriormente, enquanto nos embrenhávamos pela defesa de Montaigne da obra de Raymond Sebond, lemos que uma decorrência possível do ceticismo seria o reconhecimento de todos os saberes como invenções, obras artísticas.

E se o próprio nariz, nesse sentido, não passar de criação, de convenção?

Capítulo 3

Narizes com ares, narizes metafísicos

Existem narizes, há de se convir, que se dão ares. Narizes que, em vez de humildes, como recomenda o de Montaigne, creem-se mais do que são. E creem tão completamente que chegam a fazer com que seus próprios donos acreditem na grandeza com que deveras se concebem.

Conto melhor essa história: ela começa, na verdade, na primeira metade do século XIX ainda, mais precisamente num 25 de março, e começa "estranha, esquisita, ruim" (Gógol, 2017: 127), começa com "muito de inverossímil" (ibid), mas, de todo modo, "onde é que não acontecem absurdos?" (ibid). Em São Petersburgo, naquela manhã de começo de primavera, eles certamente aconteceram: não se poderia dar outro nome, afinal, ao que se passou com o barbeiro Ivan Yákovlievitch ao encontrar, no miolo de seu pão recém assado, um nariz humano.

O órgão, na verdade, pertencia ao assessor de colegiado Platon Kovaliov, ou major Kovaliov, que, ao mesmo tempo, só que do outro lado da cidade, acordava decidido a espremer uma espinha que lhe brotara na noite anterior na ponta do nariz, e qual não foi sua surpresa ao deparar-se com o rosto desnarigado, "liso como uma broa", na superfície do espelho. Como é que poderia continuar a viver a partir daí? As caminhadas na Avenida Niévski; as noites em casa de Tchekhtiriova, esposa do conselheiro de Estado, a qual lhe queria para marido da filha; em casa de Palagueia Grigórievna Podtótchina, casada com um oficial do estado maior; as aspirações profissionais – como manter tudo isso com a cara lisa?

Kovaliov, sem perder tempo, resolve denunciar o sumiço de tão central órgão facial, mas, no caminho para o comissariado, depara-se com o próprio nariz entrando num prédio qualquer como se não fosse nada, vestindo "um uniforme costurado com linha dourada, uma grande gola alta", usando "calças de camurça com espada ao lado" e um "chapéu de penacho" (ibid: 101) do qual se podia concluir que o nariz agora era conselheiro de estado. Mais desesperadora ainda se torna a situação de Kovaliov quando o rebelde se recusa a voltar para o lugar e deixa seu antigo dono falando sozinho. O major, então, começa uma via Crucis:

primeiramente, vai ao jornal para deixar de sobreaviso qualquer um que desse com as fuças tentando fugir da cidade, mas não consegue publicar o anúncio, já que, alerta-lhe o encarregado, aquilo colocaria em descrédito a mídia; depois, indo diretamente à casa do comissário de polícia, melindra-se ao ouvir do oficial que "ninguém ia arrancar o nariz de um homem de bem e que no mundo havia toda espécie de majores que não tinham nem a roupa de baixo decente", e, tampouco ali, obtém quaisquer garantias de que voltaria a poder ostentar, no meio do rosto, aquele fujão. Um guarda, enfim, encontra o nariz e o traz de volta: mas quem diz que é fácil o órgão colar-se, novamente, ao centro da cara? Nem um médico, vizinho do major, tem sucesso na empreitada, o que faz Kovaliov logo perceber que a volta do nariz não significa, necessariamente, voltar a ter um nariz.

Sem mais nem menos, todavia, duas semanas depois do início da absurda jornada, no dia 7 de abril de algum ano qualquer da primeira metade daquele século XIX, "de repente, o mesmo nariz que andou viajando com o título de conselheiro de Estado e deu tanto o que falar pela cidade inventa de reaparecer no seu lugar, isto é, justamente entre as faces do Major Kovaliov" (ibid: 124), e assim termina a saga narrada pelo escritor Nikolai Gógol no conto "O nariz".

O que é curioso na obra do autor ucraniano, além, evidentemente, do absurdo cômico, é que, durante a história, é como se, de fato, a perda do nariz não tivesse sido lá grandes coisas. Kovaliov, todavia, não parece percebê-lo. O nariz, para ele, não era apenas um nariz – "ceci n ´est pas un nez": o nariz era inserção social, era sex-appeal, era ascensão profissional. Em nenhum momento, é bom lembrar, o personagem de Gógol se vê perturbado por alguma questão ligada à possibilidade de respirar ou aos aromas que, porventura, deixasse de sentir. Nenhuma de suas preocupações ao perder o nariz era de ordem, digamos assim, nasal. Mais curioso, porém, é que, aparentemente, ainda que haja certo alvoroço entre os cidadãos petersburguenses a fim de verem andando pela cidade o independente nariz, ninguém parece se importar muito com o próprio rosto do major – sua vida, é possível dizer, não é substancialmente afetada pelo evento; sua mente, por outro lado, sim. A perda do nariz não tem impactos na carreira, não é motivo para ser apontado por dedos de escárnio na rua – o nariz, afinal, era tão-somente um órgão humano que nada carregava, em si, das ficções do major. Quem, todavia, consegue se passar sem nariz?

Em "O segredo do Bonzo", Machado de Assis, por meio do personagem Fernão Mendes Pinto, brinca a seu modo com essa possibilidade. Conta o personagem que, na cidade de Fuchéu, em meados do século XVI, havia um sábio que atendia pelo nome de Pomada, "um ancião de cento e oito anos" que tinha um segredo a revelar àqueles que o procurassem. Quando Fernão Pinto e seu amigo Diogo Meireles o visitam, o velho lhes diz que "se uma cousa pode existir na opinião, sem existir na realidade, e existir na realidade sem existir na opinião, a conclusão é que das duas existências paralelas, a única necessária é a da opinião, não a da realidade, que é apenas conveniente" (Assis, 1994: 325). Ouvindo isso, os dois amigos decidem colocar em prática o ensinamento, e, aqui, interessa-me a forma como o faz Meireles. Na cidade, àquela época, havia uma "singular doença, que consistia em fazer inchar os narizes, tanto e tanto, que tomavam metade e mais da cara ao paciente, e não só a punham horrenda, senão que era molesto carregar tamanho peso" (ibid: 327). Seria útil, então, que se removessem os narizes dos infectados, mas ficar sem nariz era coisa que não se queria. A Meireles, por fim, ocorre "uma graciosa invenção":

> [...] reunindo muitos físicos, filósofos, bonzos, autoridades e povo, comunicou-lhes que tinha um segredo para eliminar o órgão; e esse segredo era nada menos que substituir o nariz achacado por um nariz são, mas de pura natureza metafísica, isto é, inacessível aos sentidos humanos, e contudo tão verdadeiro ou ainda mais do que o cortado; cura esta praticada por ele em várias partes, e muito aceita aos físicos de Malabar. O assombro da assembleia foi imenso, e não menor a incredulidade de alguns, não digo de todos, sendo que a maioria não sabia que acreditasse, pois se lhe repugnava a metafísica do nariz, cedia entretanto à energia das palavras de Diogo Meireles, ao tom alto e convencido com que ele expôs e definiu o seu remédio. Foi então que alguns filósofos, ali presentes, um tanto envergonhados do saber de Diogo Meireles, não quiseram ficar-lhe atrás, e declararam que havia bons fundamentos para uma tal invenção, visto não ser o homem todo outra coisa mais do que um produto da idealidade transcendental; donde resultava que podia trazer, com toda a verossimilhança, um nariz metafísico, e juravam ao povo que o efeito era o mesmo.
>
> A assembleia aclamou a Diogo Meireles; e os doentes começaram de buscá-lo, em tanta cópia, que ele não tinha mãos a medir. Diogo Meireles desnarigava-os com muitíssima arte; depois estendia delicadamente os dedos a uma caixa, onde fingia ter os narizes substitutos, colhia um e aplicava-o ao lugar vazio. Os enfermos, assim curados e supridos, olhavam uns para os outros, e não viam nada no lugar do órgão cortado; mas, certos e certíssimos de que ali estava o órgão substituto, e que este era inacessível aos sentidos humanos, não se davam por defraudados, e tornavam aos seus ofícios. Nenhuma outra prova quero da eficácia da doutrina e do fruto dessa experiência, senão o fato de que todos os desnarigados de Diogo Meireles continuaram a prover-se dos mesmos lenços de assoar.
>
> (Assis, ibid: 329/330)

A história é bastante ilustrativa. O nariz metafísico ocupa o espaço do nariz de verdade e mais vale aquele do que este, sendo o nariz real, quando muito, conveniente. O nariz metafísico, nesse sentido, é uma invenção, o que não o impede de produzir efeitos na realidade, ou melhor, de produzir realidades. Ele confere aos viventes uma boa consciência de que as coisas

estão em seus devidos lugares e, por isso, a vida pode continuar inabalada. “Mentiras”, escreve Hannah Arendt (2017: 16), ou metafísicas, se assim o quisermos, “são frequentemente muito mais plausíveis, mais clamantes à razão do que a realidade, uma vez que o mentiroso tem a grande vantagem de saber de antemão o que a plateia deseja ou espera ouvir”: e quem não quereria, pensando no conto machadiano, ao mesmo tempo poder contar com um nariz e livrar-se da moléstia? Se, porém, para Arendt, “em circunstâncias normais o mentiroso é derrotado pela realidade”, a qual sempre escaparia do discurso falacioso, a vida contemporânea parece colocar em questão a própria realidade. Em outras palavras, mais importante do que a verdade parece ser a vontade de crer em alguma coisa que se apresente como verdade – Kovaliov, afinal, não acreditou no próprio nariz com chapéu de penacho e golas altas?

Para aprofundar-me nesta vontade, trago a seguir mais uma experiência reflexiva, também ela breve, mas agora com o pensamento de um conterrâneo de Hannah Arendt: Friedrich Nietzsche.

A verdade como catacrese

“Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral” (2008b) é um texto de 1873 mas que só foi publicado postumamente, em 1903. Nesse breve trabalho, Nietzsche faz uma crítica bastante contundente a um gênero de pensamento que lhe antecede e apresenta alguns pontos que seriam importantes em sua obra posterior. A verdade como coisa absoluta e inquestionável, acessível pela razão bem conduzida ou, mesmo quando não o fosse, ainda assim existente é algo que ele coloca em suspensão, algo que crê não passar de um preconceito. Para defender essa ideia, começa com uma provocação: segundo ele, o intelecto seria um “meio [...] pelo qual os indivíduos mais fracos, menos vigorosos, conservam-se” (ibid, §3, p. 27), e que se desenvolveria, primordialmente, a partir da dissimulação. O que, de fato, porém, chama a atenção do filósofo, é que, se o homem se vale de sua razão para dissimular, para se proteger, por que, então, disso, teria passado em algum momento a buscar uma verdade? Em outras palavras, se o próprio do intelecto é falsear, de onde vem a *vontade de verdade*? Nos próprios termos do autor, “nada é mais incompreensível do que como pôde vir à luz entre os homens um legítimo e puro impulso à verdade” (ibid, §3, p. 28).

Um pouco mais adiante, Nietzsche (ibid, §4, p. 29) apresenta mais detalhadamente seu ponto:

> Enquanto o indivíduo, num estado natural das coisas, quer preservar-se contra outros indivíduos, ele geralmente se vale do intelecto apenas para a dissimulação: mas, porque o homem quer, ao mesmo tempo, existir socialmente e em rebanho, por necessidade e tédio, ele necessita de um acordo de paz e empenha-se então para que a mais cruel *bellum omnium contra omnes* ao menos desapareça de seu mundo. Esse acordo de paz traz consigo, porém, algo que parece ser o primeiro passo rumo à obtenção daquele misterioso impulso à verdade. Agora, fixa-se aquilo que, doravante, deve ser "verdade", quer dizer, descobre-se uma designação uniformemente válida e impositiva das coisas […].

Aqui a questão começa a ser mais bem trabalhada. O caráter falseador do intelecto seria o resultado de uma busca pela autopreservação; no entanto, como um passo além disso, as necessidades da vida social seriam as responsáveis pelo estabelecimento de uma dessas fantasias como a fantasia fundamental, como uma verdade, ou melhor, como *a* verdade – daí sua uniformidade e seu caráter "impositivo". Até aqui, no entanto, somente asserções. Caminhemos um pouco mais pelo próprio texto para que seja possível acompanhar o raciocínio do autor.

Primeiramente, é preciso justificar a ideia de que o intelecto opera por dissimulações, por fantasias. Para tanto, depois de fazer alguns apontamentos sobre a linguagem, sobre não ser ela um veículo para a transmissão do real, posto que, caso fosse, não haveria tantas línguas, Nietzsche chega a um debate a respeito do conceito. Segundo ele, "todo conceito surge pela igualação do não-igual". Para concretizar suas ideias, vale-se do exemplo de uma folha: não havendo duas totalmente iguais em toda a natureza, o conceito "folha" se formaria a partir de uma arbitrária abstração dessas diferenças individuais. Por meio dessa "omissão do desigual" e de nossa "inobservância do individual" (ibid, §6, p. 36), então, é que chegaríamos ao conceito das coisas, o que, a partir daqui, já seria entendido como a própria realidade dessas coisas.

Em uma passagem de "Humano, demasiado humano", Nietzsche (2005b, §11, p. 20) é ainda mais cuidadoso com a problematização que vem desenvolvendo. No aforismo "A linguagem como suposta ciência", o 11º do livro, propõe-se a desbancar o caráter de absoluto, de inquestionável conferido a elementos caros à abstração e à conceituação. Começa ele, na linha do que afirma em "Sobre verdade e mentira", com a linguagem:

> A importância da linguagem para o desenvolvimento da cultura está em que nela o homem estabeleceu um mundo próprio ao lado de outro, um lugar que ele considerou firme o bastante para, a partir dele, tirar dos eixos o mundo restante e se tornar seu senhor. Na medida em que por muito tempo acreditou nos conceitos e nomes de coisas como em *aeternae veritas* (verdades eternas), o homem adquiriu esse orgulho com que se ergueu acima do animal: pensou ter realmente na linguagem o conhecimento do mundo. O criador da linguagem não foi modesto a ponto de crer que dava às coisas apenas denominações, ele imaginou, isto sim, exprimir com as palavras o supremo saber sobre as coisas; de fato, a linguagem é a primeira etapa no esforço da ciência. […].

É importante observar aqui a confusão à qual aponta Nietzsche. O homem, segundo ele, teria se valido da linguagem para dar forma ao mundo em que se encontrava, mas, por falta de modéstia, acabou crendo ser o mundo, tão-somente, aquilo que sua própria linguagem definira.

A seguir, ainda no mesmo trecho, debruça-se também sobre a lógica:

> Também a lógica se baseia em pressupostos que não têm correspondência no mundo real; por exemplo, na pressuposição da igualdade das coisas, da identidade de uma mesma coisa em diferentes pontos do tempo: mas esta ciência surgiu da crença oposta (de que evidentemente há coisas assim no mundo real).

Numa outra obra, mas ainda seguindo essa pista, Nietzsche (2012a, §228, p. 160) chega a afirmar que "enxergar semelhanças e fabricar igualdades é característica de olhos fracos". Voltando, porém, ao 11º aforismo de "Humano, demasiado humano", encontramos ainda a invectiva contra as pretensões objetivas da própria matemática, a qual, segundo ele, "por certo não teria surgido, se desde o princípio se soubesse que na natureza não existe linha exatamente reta, nem círculo verdadeiro, nem medida absoluta de grandeza" (2005b, §11, p. 21).

Nesse sentido, continuando a acompanhar sua hipótese, se o conceito é a "arbitrária abstração", ele poderia ser outro. Tomemos, como ele, o caso da definição de "folha": se, em tal conceito, "verde", por exemplo, é uma característica da folha primordial, conceitual, aquelas que, no outono, amarelassem já não seriam folhas? Ou, por outro lado, se fosse a um daltônico que coubesse a tarefa de identificar o conceito de folha, essa coloração poderia figurar como uma característica essencial? As respostas a essas perguntas já começam a indicar que o conceito sempre depende não só de uma omissão em relação à diferença e ao individual, mas também em relação ao próprio curso ininterrupto das mudanças – o conceito opera um corte, uma interdição nesse fluxo de transformações possíveis daquilo que é definido. Mais ainda: as definições não são independentes dos definidores: "olhamos todas as

coisas com a cabeça humana, e é impossível cortar essa cabeça", escreve Nietzsche (2005b, §9, p. 19). Sendo assim, se as condições da visão daquele que conceitua interferem no conceito, ainda assim seria possível falar de uma objetividade total, de um real indiferente ao observador? Nietzsche, também em "Humano, demasiado humano", é bastante explícito quanto a seu posicionamento. Ele afirma que "ainda que a existência de tal mundo", o mundo metafísico, alheio ao olhar humano, "estivesse bem provada, o conhecimento dele seria o mais insignificante dos conhecimentos" (2005b, §11, p. 20), pois o que opera, de fato, efeitos sobre o real não é o real em si, mas as imagens que dele se criam. Em outras passagens da mesma obra, é ainda mais enfático: logo no aforismo 2, por exemplo, afirma que "não existem fatos eternos: assim como não existem verdades absolutas" (ibid, §2, p. 16); e, um pouco mais adiante, já numa outra passagem, debocha: "[…] a coisa em si é digna de uma gargalhada homérica: ela parecia ser tanto, até mesmo tudo, e na realidade está vazia, vazia de significado" (ibid, §16, p. 26).

Para Nietzsche, então, se um conceito arbitrário é que define a verdade sobre as coisas, essa verdade não passa de "um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos [...], que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são" (2008b, §7, p. 37). "Foi pelo fato de termos, durante milhares de anos, olhado o mundo com exigências morais, estéticas, religiosas, com cega inclinação, paixão ou medo", afirma ainda em outra obra, "que este mundo gradualmente se tornou assim estranhamente variegado, terrível, profundo de significado, cheio de alma adquirindo cores" (2005b, §16, p. 25). Nesse sentido, falar a verdade dentro de um tal contexto, escreve Nietzsche, tem a ver com a "obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório" (2008b, §7, p. 37).

Dentre as figuras de linguagem, o nome dado à metáfora que se esquece de que o é é "catacrese". A verdade, então, aqui, aparece como uma catacrese – da mesma forma que não mais procuramos um pé humano nas bases de uma mesa quando dizemos que é preciso "calçar o pé" desse objeto, ou que não procuramos as penas nas "asas das xícaras", também colamos nossas visões de mundo no próprio mundo e apagamos da memória tal gesto: a meritocracia não é mais uma possibilidade interpretativa acerca dos funcionamentos da sociedade do capital, mas sim a própria essência da vida coletiva; formas distintas do padrão heteronormativo de viver os próprios corpos e desejos não são mais cabíveis quando não se

cola a tais alternativas o selo de "natural" ou de "feito por Deus" – não são poucas as ocasiões em que transformamos em catacrese o que não é absoluto.

Interessante observar aqui que a questão fundamental para Nietzsche não parece ser exatamente desbancar as mentiras e fantasias que ocupam o espaço da Verdade. Para ele, afinal, o intelecto opera apenas por meio dessas imagens – o que lhe ocupa os pensamentos é o processo pelo qual uma dessas ficções é erigida ao posto de universal, da realidade ela mesma, e, a partir daí, quais os efeitos dessa dinâmica. Dessa maneira, seguindo as rupturas com os processos tradicionais e habituais da lógica, como propõe o próprio Nietzsche, parece-me oportuno abordar um pouco, em primeiro lugar, os efeitos dessa catacrese; em seguida, suas causas ou condições de manutenção.

Os efeitos da catacrese

A primeira dessas consequências não demora a aparecer em "Sobre verdade e mentira". No "império das abstrações", esse ser racional "já não tolera ser arrastado por impressões repentinas, pelas intuições, sendo que universaliza, antes, todas essas impressões em conceitos mais desbotados e frios, para neles atrelar o veículo de seu viver e agir" (2008b, §7, p. 38). Sai de cena, nesse momento, a vinculação do sujeito com aquilo que o cerca – ele precisa abrir mão de suas próprias condições de interação intelectual e física com o entorno em nome de algo passível de abstração, de universalização. Abstraídos, os conceitos, tal qual mandamentos em tábuas míticas, tornam-se os guias de como viver e de como agir. E, tão internalizados se tornam esses guias, que passam a dar as formas daquilo que podemos ver.

Escreve Nietzsche, nesse sentido, que "tal como os etruscos e romanos dissecavam o céu através de firmes linhas matemáticas e relegavam um deus num espaço assim demarcado", os homens também, valendo-se de seus próprios mapas, buscariam aquilo que fosse possível encontrar nas próprias cartografias: "cada povo tem sobre si um equivalente céu conceitual matematicamente dividido e, sob a exigência da verdade, agora entende que cada deus conceitual deve ser buscado em sua esfera" (ibid, §7, p. 39). Ora, se é um determinado povo que, arbitrariamente, cria conceitos, o que ele pode encontrar ao observar o real é sempre muito mais um reflexo de si mesmo do que, efetivamente, o próprio real. À medida que nos

esquecemos dessas metáforas, que as transformamos em catacreses, porém, menos nos situamos frente a um mapa possível e mais temos a sensação de que a realidade é precisa e unicamente aquilo que traduzimos com nossos próprios conceitos – não estranha, nesse momento, que essas ficções que se esquecem de que o são, por serem compreendidas como o próprio mundo, como o próprio ponto neutro da realidade, passem a servir de parâmetro para "educar" aqueles que não a conseguem enxergar.

Numa outra obra, escrevendo sobre a virtude, Nietzsche, em contraposição aos imperativos categóricos kantianos, afirma que ela deve ser "nossa invenção, nossa defesa e necessidade personalíssima: em qualquer outro sentido é apenas um perigo" (2016, §11, p. 16). Seguindo a argumentação, ele escreve que uma "virtude oriunda apenas de um sentimento de respeito ao conceito de 'virtude', como queria Kant, é prejudicial" (ibid). Para Nietzsche, "as mais profundas leis da conservação e do crescimento exigem o oposto: que cada qual invente sua virtude, seu imperativo categórico"; "um povo", continua ele, "perece quando confunde seu dever com o conceito de dever em geral", pois "nada arruína mais profundamente, mais intimamente do que todo dever 'impessoal'". Ainda que o objeto tomado pelo autor nesses excertos seja a virtude, não me parece descabido utilizar suas afirmações para pensar também a verdade, na linha daquilo que ele vinha desenvolvendo em "Sobre verdade e mentira". Neste texto, também é ressaltada a necessidade de reconhecer a "invenção" de toda verdade, de todo conceito. Sem isso, eles se cristalizam em suas letras maiúsculas, em uma pretensão totalizante e universalista. Quando são assim enrijecidos, passam a regular a vida de quem antes os havia criado e, ao mesmo tempo, passam a ser entendidos como regramentos a qualquer um, a qualquer grupo, a qualquer pensamento – a vontade de verdade é, antes de tudo, a vontade do uno. Cabe aqui, então, um pouco mais de vagar sobre a maneira como Nietzsche relaciona verdade, mentira e, sobretudo, convicção.

Ainda em "O Anticristo", Nietzsche, a certa altura, afirma que "quando se coloca o centro de gravidade da vida não na vida, mas no além – no nada – despoja-se a vida de seu centro de gravidade" (ibid, §43, p. 49). É esse deslocamento de sentido que se observa a partir da linguagem, por exemplo, mas, aqui, em "O Anticristo", isso diz respeito a sentidos em geral, a formas de viver, a interpretações morais da vida. Do "além", todavia, não são todos que podem saber. É aí que entra em cena o sacerdote, ou seja, aquele que diz ter procuração para falar em nome dessa realidade ignorada pela mortalidade comum e a ela inacessível diretamente. Nas palavras do próprio Nietzsche:

> Que significa "ordem moral do mundo"? Que existe, de uma vez por todas, uma vontade de Deus quanto ao que o homem tem e não tem de fazer; que o valor de um povo, de um indivíduo, mede-se pelo tanto que a vontade de Deus é obedecida; que nas vicissitudes de um povo, de um indivíduo, a vontade de Deus mostra ser dominante, isto é, punitiva e recompensadora, segundo o grau de obediência. A realidade, no lugar dessa deplorável mentira, é a seguinte: uma espécie parasitária de homem, que prospera apenas à custa de todas as formas saudáveis de vida, o sacerdote, abusa do nome de Deus: ao estado de coisas em que o sacerdote define o valor das coisas ele chama "reino de Deus"; aos meios pelos quais um tal estado é alcançado ou mantido, "a vontade de Deus"; com frio cinismo ele mede os povos, as épocas, os indivíduos, conforme beneficiem ou contrariem a preponderância dos sacerdotes.
>
> (ibid, §26, p. 31)

Nietzsche aqui indica outra das consequências da verdade absoluta, representada no excerto pela figura de Deus. "Deus", a seu ver, nunca é uma instância real, algo inalcançável à humanidade, mas sim uma construção humana – logo, seu reino, sua vontade, suas irritações nada mais são do que reflexos dos desejos e das interdições de grupos humanos. Estes, por sua vez, incorporados na figura do sacerdote, chamam seus próprios desígnios de "Deus" e submeter-se a "Deus", portanto, passa a ser submeter-se aos sacerdotes. "Deus", aqui, é bom não perder de vista, não é exatamente uma divindade – parece-me que na argumentação do filósofo alemão, essa figura celestial é um operador discursivo, algo que, ao surgir em um debate, encerra-o, posto que, diante da vontade do criador, haveria pouco a argumentar, haveria pouco o que fazer.

Jorge Larrosa (2010), em "Agamenon e seu porqueiro", transforma num jogo de palavras essa percepção nietzschiana e a amplia: escreve Larrosa que, enquanto nos submetemos ao poder da verdade, aquiescemos, na realidade, à verdade do poder. A "verdade", afirma ele, é mais um desses termos poderosos frente aos quais tendemos a baixar a cabeça, a acatar resignadamente – é esse o poder que ela tem, o poder da verdade. Por outro lado, se levamos a sério a hipótese de Nietzsche de que a verdade como coisa absoluta, como algo definitivo, não existe, o que existe são, com efeito, discursos variados que, de formas mais ou menos incisivas, tentam colar a si mesmos esse caráter de absoluto e definitivo. Ao nos ajoelharmos frente ao que se apresenta como verdade, ao rendermos armas a isso, estamos, na maioria das vezes, tão-somente, legitimando o que, com efeito, é a verdade do poder, ou seja, o discurso hegemônico.

Nesse sentido, voltando a Nietzsche, porque o além é, no limite, nada, ele não é direta e universalmente acessível. Sabe-se dele por ouvir falar, e o que se ouve vem das bocas daqueles que, de fato, deram forma a esse além. A relação do homem comum, isto é, aquele a

quem não cabe o sacerdócio, com o metafísico, com a verdade é, portanto, uma relação de fé, de crença. E, quanto a ela, Nietzsche é um cuidadoso investigador. Recorrerei a uma outra passagem ainda de "O Anticristo" (2016, §50, p. 59):

> Neste ponto não me dispenso de oferecer uma psicologia da "fé", dos "crentes", em benefício justamente dos crentes. […] Se não entendi mal, parece que entre os cristãos há um critério de verdade que se chama "a prova de força". "A fé torna bem-aventurado: logo, é verdade". – Pode-se objetar, antes de tudo, que precisamente o tornar bem-aventurado não é provado, mas apenas prometido: a bem-aventurança é ligada à condição de crer – a pessoa deverá ser bem-aventurada porque crê… Mas que efetivamente ocorra o que o sacerdote promete ao crente para o "além", que é inacessível a todo teste: como se prova isso? – Então a suposta "prova de força" é, no fundo, mais uma fé de que não faltará o efeito que a pessoa se promete a partir da fé. Expresso numa fórmula: "eu creio que a fé torna bem-aventurado; – portanto, ela é verdadeira". […] Esse "portanto" seria o próprio absurdo como critério de verdade.

Nietzsche aponta, no trecho, para o fato de a fé ser resultado de uma inversão causal: toma-se o efeito como prova da causa. Mas vai além, já que o efeito em questão sequer pode ser comprovado. A bem-aventurança só seria alcançada no além, o qual, por sua vez, é trazido pelas palavras do sacerdote, pela vontade do sacerdote.

Essa forma de crer, parece evidente, não se esgota nas questões metafísicas e inalcançáveis – seguindo a mesma linha de raciocínio, em "Humano, demasiado humano", o filósofo explora como esse processo ocorre em relação às opiniões: "uma opinião faz feliz, portanto ela mesma é boa e verdadeira. Aí se atribui ao efeito o predicado de fazer feliz, de bom, no sentido de útil, e se dota a causa com o mesmo predicado de bom, mas no sentido de válido logicamente" (2005b, §30, p. 36). O que me interessa, por enquanto, é que, a partir das reflexões do filósofo, é possível compreender que a fé tem como condição para existir a impossibilidade de apontar um objeto. Em outras palavras, não se "crê" quando se "sabe", quando se "vê", quando se "sente", por exemplo. Quando se vê algo, não se diz "eu creio em algo", mas sim "eu vejo"; quando se sabe algo, não se diz "eu creio em algo", mas sim "eu sei". Essa imprecisão é o que caracteriza a fé e o verbo "crer"; é a falta, a ausência, que inaugura a crença. É por isso que Nietzsche escreverá que "fé significa não querer saber o que é verdadeiro" (2016, §52, p. 62) e, a seguir, poderá deter-se sobre como essa mistura de, por um lado, pôr-se à disposição do sacerdote, e, por outro, crer em nada, caracterizará o sujeito da crença:

> O homem de fé, o "crente" de todo tipo, é necessariamente um homem dependente – que não pode colocar a si como finalidade, que não pode absolutamente colocar finalidades a partir de si. O "crente" não pertence a si, pode apenas ser meio, tem de ser usado, necessita de alguém que o use. Seu instinto atribui a honra máxima a uma moral da abnegação: tudo o persuade a esta, sua prudência, sua experiência, sua vaidade. Todo tipo de fé é, em si mesmo, uma

> expressão de abnegação, de alienação de si… Se considerarmos o quanto é necessário para a imensa maioria um regulador, que desde fora amarra e fixa, como a coação, a escravidão, num sentido mais alto, é a única e derradeira condição em que prospera o indivíduo de vontade fraca […] então compreendemos também a "fé". O homem de convicção tem nela sua espinha dorsal. Não ver muitas coisas, em nenhum ponto ser imparcial, ser inteiramente partidário, ter uma ótica estrita e necessária em todos os valores – apenas isso faz com que exista esse tipo de pessoas. Mas com isso ele é o oposto, o antagonista do veraz – da verdade… O crente não é livre para ter alguma consciência quanto à questão do "verdadeiro" e do "não verdadeiro": ser honesto nesse ponto seria sua imediata ruína.
>
> (2016, §54, p. 65)

É nesse sentido, então, que Nietzsche trabalhará a ideia de que, a seu ver, as convicções são inimigas maiores da verdade do que a própria mentira. Ele apresenta essa questão, originalmente, em "Humano, demasiado humano" (2005b, §483, p. 239), e, quando a recupera em "O anticristo" (2016, §55, p. 66), já abole a distinção entre mentira e convicção. Cada convicção, escreve, tem sua genealogia – ela surge como interpretação, como imagem, circula, disputa, vai ganhando espaço e "às vezes, basta uma mudança de pessoa: no filho torna-se convicção o que no pai ainda era mentira" (ibid). "Mentira", aliás, define Nietzsche, é, assim como afirmou outrora a respeito da fé, "não querer ver algo que se vê, não querer vê-lo tal como se vê" (ibid).

E é fundamental, a fim de sintetizar os desdobramentos da catacrese, recorrer mais uma vez às palavras do próprio autor (2005b, §630, p. 266):

> Convicção é a crença de estar, em algum ponto do conhecimento, de posse da verdade absoluta. Esta crença pressupõe, então, que existam verdades absolutas; e, igualmente, que tenham sido achados os métodos perfeitos para alcançá-las; por fim, que todo aquele que tem convicções se utilize desses métodos perfeitos. […] A pressuposição de todo crente de qualquer tendência era não poder ser refutado; se os contra-argumentos se mostrassem muito fortes, sempre lhe restava ainda a possibilidade de difamar a razão e até mesmo levantar o *credo quia absurdum est* (creio porque é absurdo) como barreira do extremado fanatismo. Não foi o conflito de opiniões que tornou a história tão violenta, mas o conflito de fé nas opiniões, ou seja, das convicções. Se todos aqueles que tiveram em tão alta conta a sua convicção, que lhe fizeram sacrifícios de toda espécie e não pouparam honra, corpo e vida para servi-la tivessem dedicado apenas metade de sua energia a investigar com que direito se apegavam a esta ou àquela convicção, por que caminho tinham a ela chegado: como se mostraria pacífica a história da humanidade! Quanto mais conhecimento não haveria! Todas as cruéis cenas, na perseguição aos hereges de toda espécie, nos teriam sido poupadas por duas razões: primeiro, porque os inquisidores teriam inquirido antes de tudo dentro de si mesmos, superando a pretensão de defender a verdade absoluta; segundo, porque os próprios hereges não teriam demonstrado maior interesse por teses tão mal fundamentadas como as dos sectários e "ortodoxos" religiosos, após tê-las examinado.

A convicção é indissociável de uma pretensão à verdade absoluta, ou, em outros termos, é intrinsecamente dependente da vontade de verdade. Crendo-se de posse dessa verdade, a qual, porém, não pode precisar, o crente entende tudo aquilo que dela diverge como erro, como

heresia, como pecado, como doença, como mentira – é preciso, aliás, que seja assim, afinal, é próprio do "absoluto" ser total, totalizante (e totalitário): a mera existência da alteridade, independentemente do que materialize essa diferença, já denuncia que o que se dizia total não o é. A perseguição e a interdição de tudo aquilo o que aponta os limites da verdade absoluta é, para o crente, condição inescapável sob a pena de, no instante em que deixa escapar, perder aquilo que o define. A frase que deixei grifada no excerto é explícita: as opiniões, por si só, implicam o reconhecimento da parcialidade, da participação dos pontos de vista na construção do real; as opiniões, em outras palavras, só podem o ser caso não se tenha o fundamento do inquestionável: é apenas a partir da crença nesse fundamento que se podem formar, por outro lado, as convicções e todos os conflitos decorrentes delas.

Sendo, então, tão evidente que a adesão a verdades absolutas, a catacreses, põe fim à potência criativa, ao poder tomar posse de si e criar conceitos e inventar interpretações, e, mais do que isso, inaugura a cristalização da vida e dos modos de viver em formas únicas, não é despropositado colocar a questão: por que aderimos a elas? Voltando a "Sobre verdade e mentira", observemos o que Nietzsche nos oferece de resposta.

As razões da vontade de verdade

Quase na reta final da obra (2008b, §8, p. 41), ele faz a seguinte colocação:

> Somente pelo esquecimento desse mundo metafórico primitivo, apenas pelo enrijecimento e petrificação de uma massa imagética que, qual um líquido fervente, desaguava originalmente em torrentes a partir da capacidade primitiva da fantasia humana, tão-somente pela crença imbatível de que este sol, esta janela, esta mesa são uma verdade em si, em suma, apenas por que o homem se esquece enquanto sujeito e, com efeito, enquanto sujeito artisticamente criador, ele vive com certa tranquilidade, com alguma segurança e consequência; se pudesse sair apenas por um instante das redomas aprisionadoras dessa crença, então sua "autoconsciência" desapareceria de imediato.

Aqui, enfim, a razão crucial, ao que parece, da vontade de verdade. O esquecimento de si mesmo "enquanto sujeito" permite uma vida com certa tranquilidade, sem sobressaltos. Pôr em debate a catacrese do momento, nesse sentido, não exatamente para destroná-la e colocar uma outra em seu lugar, mas, simplesmente, para fazer circular a seu lado outras metáforas é assustador para quem condiciona toda a própria segurança e bem-estar a sua própria metáfora velha, usada e surrada. Nietzsche, numa outra ocasião, escreve que "se alguém quer parecer

algo, por muito tempo e obstinadamente, afinal lhe será difícil ser outra coisa" (2005b, §51, p. 52), ou seja, o hábito em relação ao papel que se interpreta, papel este indissociável das convenções com as quais se acostuma acerca dos mais variados temas, faz o sujeito colar-lhe à pele, à existência, de uma tal maneira que não sabe ser outra coisa. No aforismo "O prazer no costume", de "Humano, demasiado humano", Nietzsche é mais detalhista ao descrever o processo:

> Um importante gênero de prazer, e com isso importante fonte de moralidade, tem origem no hábito. Fazemos o habitual mais facilmente, melhor, e por isso de mais bom grado; sentimos prazer nisso, e sabemos por experiência que o habitual foi comprovado, e portanto é útil; um costume com o qual podemos viver demonstrou ser salutar, proveitoso, ao contrário de todas as novas tentativas não comprovadas. O costume é, assim, a união do útil ao agradável, e além disso não pede reflexão. Sempre que pode exercer coação, o homem a exerce para impor e introduzir seus costumes, pois para ele são comprovada sabedoria de vida. Do mesmo modo, uma comunidade de indivíduos força todos eles a adotar o mesmo costume. Eis a conclusão errada: porque nos sentimos bem com um costume, ou ao menos levamos nossa vida com ele, esse costume é necessário, pois vale como a única possibilidade na qual nos sentimos bem; o bem-estar da vida parece vir apenas dele. [...] todos os costumes, inclusive os mais duros, tornam-se os mais agradáveis e mais brandos com o tempo [...] também o mais severo modo de vida pode se tornar hábito e com isso um prazer.
>
> (2005b, §97, p. 68/69)

O costume, por mais pesado que seja, tende a conferir algum tipo de segurança, de estabilidade. É por isso que, assim como já desenvolvido anteriormente, a imposição totalitária desse hábito é tão importante. Sem ela, não há como o que é costumeiro confundir-se com o natural – a diferença, é bom lembrar, é sempre lembrança incômoda: incômoda por obrigar aquele que crê absolutas as próprias verdades a assumir cada uma delas como opiniões, convenções, criações. E a as bancar enquanto tal.

Clément Rosset (2008), a esse respeito, trata da noção de "ilusão", a qual me parece bastante propícia para compreender o fenômeno, uma vez que dela é possível extrair o tipo de instabilidade provocada pelo desvelamento de que é, tão-somente, convenção aquilo com que se dá forma ao real e a si mesmo. Escreve o autor, primeiramente, que o real em sua inteireza não costuma ser admitido pelas pessoas. Haveria, segundo Rosset, apenas certa tolerância – se o real se mostra desagradável, essa tolerância é suspensa, e entram em cena algumas formas de recusa. A primeira é o suicídio, o qual provoca a aniquilação do sujeito como uma maneira definitiva de desvio em relação ao real; a segunda, continua ele, é a loucura, em casos extremados, ou o recalque e a forclusão em situações mentalmente geridas de forma menos traumática; a terceira, uma espécie de cegueira voluntária, a qual, cotidianamente, pode ser

traduzida pelo uso de entorpecentes variados. Por fim, a quarta forma de recusa ao real elencada por Rosset é a "ilusão".

Segundo ele, a ilusão corresponde a um mecanismo a meio de caminho entre a admissão do real e sua simples expulsão: "que não diz sim nem não à coisa percebida, ou melhor, diz a ela ao mesmo tempo sim e não. Sim à coisa percebida, não às consequências que normalmente deveriam resultar dela" (ibid: 15/16). Com isso, Rosset indica que a ilusão se caracteriza pela produção de um duplo ilusório, por uma cisão da percepção: de um lado, o real percebido; de outro, o duplo que se cria e ao qual, no fim das contas, acaba-se por aderir. "Trata-se menos de uma percepção errônea do que de uma percepção inútil" (ibid), pontua o autor. A percepção do real, então, desvincula-se de seus desdobramentos necessários – do real percebido, acabam por resultar as consequências engendradas pelo que o duplo demandaria.

Para exemplificar, Rosset recorre à peça "Boubouroche", de Georges Courteline (Rosset, 2008: 18). O protagonista, que dá nome à obra, instala a mulher amada, Adèle, em um apartamento. Passado algum tempo, é alertado por um vizinho da moça de que esta recebe frequentemente a visita de um outro amante. Boubouroche, desconfiado, arruma uma forma de entrar no local em uma hora inusual e, quando o faz, encontra, finalmente, seu rival. Ao questionar Adèle, ela lhe diz que sua conduta desconfiada fora vulgar demais e que, portanto, o quer longe – Boubouroche, então, pede perdão por seus modos e desconta sua raiva no mensageiro, "o odioso caluniador". Segundo Rosset, a passagem de Courteline é didática ao desnudar o funcionamento da ilusão: percebe-se o real, vê-se o real, mas as conclusões que derivariam dali são interditadas. Ou melhor, elas derivam do duplo.

E a contemporaneidade, parece-me, é prenhe de exemplos que extrapolam o mundo literário. As questões ligadas ao aquecimento global – não quando negadas por meio de teorias da conspiração, mas sim quando abertamente compreendidas – não alteram, necessariamente, as condutas decorrentes de sua percepção. Percebem-se os dados relativos ao fenômeno, eles são levados a sério, mas não se altera a conduta de consumo e produção a partir daí.

Um outro caso exemplar a ser citado pode ser a expressão "all lives matter", brilhantemente ilustrada e ironizada pela tira do cartunista estadunidense Kris Straub:

A frase “all lives matter” é uma espécie de fuga das questões levantadas pelo movimento “Black Lives Matter” (BLM), criado nos Estados Unidos, em 2013, por Alicia Garza, Patrice Cullors e Opal Tometi com a intenção de lançar luz à violência policial contra a população negra daquele país e de organizar ações para sensibilizar a população a propósito dessa violência. O desvio em relação a essa questão rumo a uma generalização vazia e expressa por “all lives matter”, nesse sentido, surge de um duplo: sabe-se da realidade dos números ligados ao genocídio, com amparo estatal, da população preta, mas disso decorreria uma certa mudança na maneira como se leva a vida, uma revisitação aos próprios privilégios e, mais do que isso, um abandono deles – menos custosa, então, é a percepção que deriva do duplo segundo o qual todas as vidas têm importância. Ora, se todas são importantes, a minha também é, e posso cuidar dela sem grandes remorsos ou sem me haver com questões que me sejam mais embaraçosas: eis o iludido.

O que me interessa desse movimento é que Rosset indica, a certa altura, que o sujeito iludido, em primeiro lugar, não tem de que ser curado, posto que, no seu caso, não há qualquer dificuldade em perceber o real – o que lhe caracteriza é, simplesmente, transferir as consequências dessa percepção para o duplo -; em segundo lugar, interessa-me também o autor afirmar que, nesse duplo, “nada acontece” (ibid: 23). O duplo toma as feições de quem o cria, pode ser construído sob medida, sem nada que abale as convicções de seu criador. Nesse sentido, “nada acontece” aí, justamente, porque é um local em que o real não reivindica coisa alguma; em outras palavras, no duplo, o iludido não é convocado a se haver com as agruras e instabilidades do real, podendo, assim, continuar a ser o mesmo que era até o perceber.

A questão central, dessa maneira, voltando a Nietzsche, parece ter a ver então com uma certa indisposição para afirmar a metáfora com que se emprestam sentidos à existência. Abrir-se a

novas imagens do real não significa abrir-se à verdade, desnudar uma mentira. Significa que, reconhecendo o que se faz, o que se pensa e o que se sente como invenções, ser capaz de assumi-las, de bancá-las. O duplo ilusório, afinal, como Rosset o apresenta, não se caracteriza por uma adesão à ideia de que o real humano é invenção e que, portanto, caberia a nós inventá-lo – a ilusão é fuga. Larrosa, lembrando-nos da etimologia da palavra "ficção", afirma que ela vem do termo "facere": "o que ficcionalizamos é algo fabricado e, ao mesmo tempo, algo ativo" (2003: 49), escreve ele, antes de afirmar que "a imaginação, como a linguagem, produz realidade, incrementa-a e a transforma" (ibid). Perceber a realidade como uma ficção, nesse sentido, é afirmar sua invenção.

O luxo: ou o excesso como alternativa

Essa percepção da realidade como invenção e sua afirmação enquanto é ainda mais bem trabalhada, na obra de Nietzsche, parece-me, numa outra passagem de uma obra um pouco mais tardia. Trata-se do 143º aforismo de "A gaia ciência" (Nietzsche, 2012a, §143, 145), em que o autor escreve o seguinte:

> Que o indivíduo estabelecesse seu próprio ideal e dele derivasse a sua lei, seus amigos e seus direitos – isso talvez fosse considerado, até então, o mais monstruoso dos equívocos humanos e a idolatria em si; de fato, os poucos que ousaram fazê-lo sempre necessitaram de uma apologia diante de si mesmos, exclamando habitualmente: "Não fui eu! Eu não! Foi um deus através de mim!". Foi na maravilhosa arte e energia de criar deuses – o politeísmo – que esse impulso pôde se descarregar, que ele se purificou, se consumou e enobreceu: pois originalmente era um impulso vulgar e insignificante, ligado à teimosia, à desobediência e à inveja. Ser hostil a esse impulso para um ideal próprio: tal era, então, a lei de toda moralidade. Havia apenas uma norma: "o homem" – e cada povo acreditava possuir essa única e derradeira norma. Mas além de si e fora de si, num remoto sobremundo, era permitido enxergar uma pluralidade de normas: um deus não era a negação ou a blasfêmia contra um outro deus! Aí se admitiu, pela primeira vez, o luxo de haver indivíduos, aí se honrou, pela primeira vez, o direito dos indivíduos. A invenção de deuses, heróis e super-homens de toda espécie, e também de quase-homens e sub-homens, de fadas, anões, sátiros, demônios e diabos, foi o inestimável exercício prévio para a justificação do amor-próprio e da soberania do indivíduo: a liberdade que se concedia a um deus, relativamente aos outros deuses, terminou por ser dada a si mesmo, em relação a leis, costumes e vizinhos. Já o monoteísmo, esse rígido corolário de um só homem normal – a crença num só deus normal, além do qual há apenas falsos deuses enganadores –, foi talvez o maior perigo para a humanidade até então: ela foi ameaçada pela prematura estagnação que, tanto quanto podemos ver, a maioria das outras espécies de animais atingiu há muito tempo; em que todos creem num só tipo normal e ideal em sua espécie, tendo definitivamente traduzido a moralidade dos costumes em sua carne e seu sangue. […]

O trecho traz uma síntese da experiência que venho tentando estabelecer com o pensamento do autor. O politeísmo, como pontua Nietzsche, é o resultado do esforço e da coragem de assumir a si mesmo, de criar os próprios sentidos, os próprios deveres. Ainda que se fixe essa criação na imagem de um deus, isso não é um problema para o filósofo. É justamente nessa criação, aliás, que se vislumbra a liberdade existencial: em meio a tantos outros deuses, a tantas outras metáforas possíveis, a adesão a qualquer um deles demanda uma escolha. A justificativa para tal escolha é a própria existência, a própria relação com o mundo. Nesse sentido, a verdade já não é impessoal, universal: a verdade é a existência que assume a si mesma e a seus próprios caminhos. Eis o "luxo de haver indivíduos": a possibilidade de, abandonando a "autoconsciência" que se esqueceu da própria invenção, inventar-se. O monoteísmo, ao contrário, é o corolário de uma única norma, que ameaça, que mata a possibilidade de autocriação.

E se levássemos a sério essa hipótese? Os sentidos, os céus conceituais, os conceitos, voltando a ser compreendidos como metáforas: talvez aí resida a possibilidade de, desobrigados em relação a uma pretensa verdade objetiva e inquestionável, a conteúdos que se pretendem únicos, realmente transformarmos a *forma* de adesão àquilo com o que nos relacionamos. O conhecimento, nesse processo, não é mais algo a ser encontrado, mas algo com que se interage, que faz crescer, que alimenta – Montaigne já o interpretara assim, vale lembrar. Se não alimenta, bota-se para fora; se alimenta, transforma-se em carne, em energia; se não mata, engorda. De uma ou de outra forma, não é algo outro, como não o é a realidade.

Assumi-lo como tal é abandonar a tentativa de definir o que "é" – tentativa sempre limitada a quem diz o que é – e abrir-se ao "e", conjunção aditiva. Talvez não seja com menos ficções, com menos imagens, com menos dúvidas que se deva tentar ensinar, eis uma sugestão que deriva daí. A saída, quem sabe, está no mais, no excesso, no luxo. E aqui é fundamental perceber a indissociável conexão entre essa postura criadora com a diversidade: é só no politeísmo nietzschiano, ou no comércio dos homens de Montaigne, que é possível perceber os limites das próprias verdades e assumi-los.

A fim de compreender melhor essa assunção, essa afirmação, passamos, até aqui, com Montaigne, pelo reconhecimento acerca das dimensões mais modestas do próprio nariz; com Nietzsche, pela hipótese de que esse nariz pode não ser mais que uma invenção. Mas falta-nos ainda uma etapa importante: colocar em jogo a potência do abandono do próprio nariz. Para

tanto, antes ainda de respirar com narinas mais desobstruídas os ares do que seria fundamental a uma pedagogia menor, parece-me fundamental explorar o conceito de “desmobilização”, proposto por Clément Rosset.

Capítulo 4

O nariz desmobilizador

Mas eis que, antes de Rosset, surge um outro nariz nesta conversa. Está lá ele, diante de um espelho, convicto de que, se não fora propriamente belo, ao menos decente havia sempre sido; um nariz, em suma, que jamais fora motivo para que seu dono se preocupasse com as próprias feições. Naquela manhã, porém, as coisas mudariam: enquanto Vitângelo Moscarda perdia-se em seu reflexo tentando identificar o que fazia uma das narinas doer, sua esposa, Dida, desavisada, pergunta-lhe se estaria ali a contemplar a ligeira queda que o nariz tinha para a direita. É o que basta para que a vida do protagonista de "Um, nenhum e cem mil" (2015), de Luigi Pirandello, veja sua vida virar de cabeça para baixo.

A partir da observação de Dida, Moscarda entra numa torrente de questionamentos. Sua esposa o via de uma maneira com que ele jamais se apercebera. Ora, isso certamente não terminava com ela: mesmo que o nariz, que chamava a atenção dela, talvez passasse desapercebido pelo vizinho ou por um amigo das antigas, estes, por sua vez, talvez notassem uma ou outra característica na forma das mãos, no contorno das unhas que ele próprio nunca notara, e, disso, se era apenas um o Moscarda que o próprio Moscarda não conhecia, já se tinham outros dois com quem se haver. Não eram apenas seus traços físicos, contudo, que poderiam disparar imagens distintas de si aos olhos alheios. Como vivia dos lucros do banco que herdara do pai, havia aqueles que o consideravam usurário; como não se preocupava em trabalhar na instituição e a deixara sob responsabilidade dos outros, havia os que lhe chamassem de imbecil inútil; à sua esposa, era Gengê, um marionete – pior que isso, todavia, é que nenhum desses infinitos Moscardas lhe poderia ser acessível. Em outras palavras, Moscarda era legião, mas uma legião de indivíduos, de imagens, incomunicáveis umas com as outras, afinal, a ele mesmo jamais seria possível se ver com olhos que não os seus mesmos. Não demora, entretanto, para que até mesmo esses olhos sejam colocados sob suspeição. E o que fazer a partir daí? Como viver sem poder saber o que se é – haveria, de qualquer maneira, um Moscarda que unificasse todos aqueles que brotavam aos montes das impressões alheias? Faria alguma diferença se houvesse?

> Julgava-me até então um homem na vida. Um homem, só isso, e basta. Na vida. Como se em tudo eu me houvesse feito por mim. Mas, como aquele corpo não tinha sido feito por mim, como eu não me havia dado aquele nome e como tinha sido posto na vida por outros, sem a minha vontade, assim, sem a minha vontade, tantas outras coisas me aconteceram por dentro, ao redor, em cima, coisas causadas por outros e tantas outras coisas que me haviam sido feitas, por outros, nas quais efetivamente nunca pensei, das quais nunca formulei uma imagem, a imagem estranha, inimiga, sob a qual agora me apareciam.
>
> A história da minha família! A história da minha família na minha cidade. Eu não pensava nisso, mas, para os outros, essa história estava em mim. Eu era apenas um, o último, desta família; e levava no corpo, em mim, a sua marca, quem sabe também nos hábitos, nos atos, nos pensamentos sobre os quais nunca refleti, mas que os outros reconheciam claramente em mim, no meu modo de caminhar, de rir, de cumprimentar. Eu achava que era um homem na vida, um homem qualquer, que vivia sem preocupações uma vida no fundo desocupada, embora repleta de curiosos pensamentos vagabundos. Mas não, não. Para os outros eu tinha várias determinações relevantes, que eu não me atribuíra ou criara e com as quais nunca me importei. E aquela possibilidade de me acreditar um homem qualquer, quero dizer, aquele meu íntimo ócio, que eu acreditava meu próprio, nem sequer era meu aos olhos dos outros: me havia sido dado por meu pai, dependia da riqueza de meu pai. […]
>
> […] Senti dentro de mim todo o cansaço das necessidades cegas, das coisas que não se podem mudar: a prisão do tempo; o ter nascido agora, e não antes ou depois; o nome e o corpo que nos deram; a cadeia das causas; o sêmen lançado por aquele homem, meu pai, sem vontade; o meu vir ao mundo, daquele sêmen involuntário fruto daquele homem, ligado àquele ramo, expresso por aquelas raízes.
>
> (Pirandello, 2015: 69-71)

A existência, assim descrita, é como uma fatalidade, como um acaso. Independentemente de qualquer tentativa de controle, de qualquer desejo, ela se desenrola e, de alguma forma, tentamos lhe conferir algum sentido, mas quanto nos escapa! Um segundo antes, um segundo depois, e o sêmen poderia não ter fecundado óvulo algum; uma casa antes, uma casa depois, e do banqueiro se poderia ser filho do faxineiro; um século antes, um século depois, e os costumes e hábitos seriam totalmente outros. Quem resistiria a um tal acaso, a uma tal indiferença? Um olhar "de modo a fazer surgir a dúvida de que não esteja claro" aquilo que somos – "basta isso para que a segurança se tolde e vacile (ibid: 134).

Ao longo do romance, a situação de Moscarda se complica. O turbilhão identitário logo começa a parecer aos conhecidos uma espécie de loucura, falta de juízo – aos seguros em demasia de si mesmos, a dúvida apavora. Mas Moscarda vai além. Suas reflexões ultrapassam-no e buscam o real. Moscarda filosofa:

> Nenhum nome me resta, nenhuma lembrança, hoje, nome de ontem – ou do nome de hoje, amanhã. Se o nome é a coisa, se um nome é, em nós, o conceito de cada coisa situada fora de nós, e se, sem nome, não há conceito, ficando em nós a coisa como cega, indistinta e indefinida, então que cada um grave aquele nome que eu tive entre os homens, entalhando-o como um epitáfio sobre a fronte daquela imagem com que lhes apareci, deixando-a em paz e relegando-a ao esquecimento. Um nome não é mais do que isso: um epitáfio. Convém aos mortos, aos que concluíram. Eu estou vivo e sem conclusão. A vida não tem conclusão – nem consta que saiba de nomes. […]

> […] Desvio de repente os olhos para não ver cada coisa se fixar na sua aparência e morrer. Só assim consigo me manter vivo, renascendo a cada segundo e impedindo que o pensamento se ponha de novo a trabalhar, reabrindo por dentro o vazio de suas vãs construções.
>
> (ibid: 199)

Os sentidos com que se dá forma ao mundo, em sua percepção, são a morte – o que é vivo é o que nasce e renasce a cada instante. E não é pouco o que isso dá a pensar. De suas reflexões, decorre um pensamento desconfiado do próprio pensamento; posto que este operaria apenas por conceitos, decorre também uma intuição: a de que a vida não cabe nesses conceitos. Conceituar é fixar, numa imagem sempre arbitrária, aquilo que, no limite, é indiferente a esse esforço abstracionista.

E tudo isso por um nariz! Tivesse ele outro tamanho – perguntaria Pascal (2005) acerca do nariz de Cleópatra, e poderíamos nós mesmos, a nosso turno, indagar também assim a Moscarda – haveria tanta história, haveria tanta filosofia?

O nariz de Moscarda desmobiliza, desmonta-o e desmonta o mundo que lhe cerca. O nariz, porém, sempre esteve no meio de sua cara, sempre pôde desencadear essas desconstruções. Nesse sentido, responde ao infamiliar freudiano (Freud, 2019), ou seja, faz retornar aquilo de que, de algum modo, já se tinha ciência mas que se manteve, durante muito tempo, recalcado, permitindo alguma estabilidade e certo traquejo social. De volta, no entanto, o nariz põe tudo isso ao chão.

E é um pouco a respeito do que nos ensina esse nariz que escreverei a partir daqui. Como este se pretende um trabalho mais sobre filosofia da educação do que sobre anatomia facial, contudo, transformemos esse nariz e sua sabedoria num autor e em conceitos – agora sim, enfim, é possível um cuidado mais atento com a noção de "desmobilização", proposta por Clément Rosset. Para entendê-la, porém, é importante situá-la no percurso das investigações filosóficas desse autor.

Clément Rosset e a filosofia trágica

Rosset (1989a) coloca-se como herdeiro de uma linhagem terrorista na Filosofia. Lucrécio, Montaigne, Pascal e Nietzsche são alguns dos nomes listados por ele nessa tradição. Seu

terrorismo, afirma ele, tem a ver com praticarem todos uma filosofia "que tem por propósito desfazer, destruir, dissolver – de maneira geral, privar o homem de tudo aquilo de que este se muniu intelectualmente a título de provisão e de remédio em caso de desgraça" (ibid: 14). Trata-se da Filosofia Trágica. Segundo Almeida (2019), essa concepção de mundo é o cerne dos interesses do autor, e seus esforços a fim de apresentá-la podem ser observados ao longo de seus livros iniciais – "A filosofia trágica", de 1960; "A lógica do pior", de 1971; "A anti-natureza", de 1973; "O real e seu duplo", de 1976; "O real: tratado de idiotia", de 1977; e, por fim, "O objeto singular", de 1979 – obras nas quais são tratadas não apenas a filosofia trágica, o acaso e o que cabe ao filósofo trágico, mas também as formas de denegação de um real indiferente às compreensões humanas. Ao longo de todas elas, escreve Almeida (2019: 30), "Rosset não deixou de pensar a mesma coisa, isto é, não deixou de reportar uma visão trágica do real, como se fosse seu tradutor, não almejando mais que encontrar novas formas de dizer a mesma verdade, sem cansaço, sem enfado, sem repetições".

Mas o que é a Filosofia Trágica afinal?

Apesar de Nietzsche, em "Ecce Homo" (2008a) anunciar-se como o primeiro filósofo trágico, Rosset (1989) aponta bem para o fato de que outros, antes dele, ainda que talvez não se tenham valido explicitamente do adjetivo, já eram profundamente atravessados por um tal modo de conceber a realidade, o qual consiste, basicamente, em reconhecê-la como desprovida de sentidos – não porque lhe faltem, mas porque a eles é indiferente: são todos humanamente criados e servem muito mais para confortar o homem do que, de fato, para dizer algo a respeito desse real. Diante desse pensamento, o que faz o trágico? Afirma a existência – *amor fati*, diria Nietzsche (2012a). Em outras palavras, ele não procuraria condicionantes a esse real, como que tentando se convencer de que, em algum momento, ele será diferente; por outro lado, tampouco buscaria fugir da constatação da ausência de sentidos valendo-se de outros mundos, do além, para se confortar. O filósofo trágico é aquele que se caracteriza justamente por dizer sim a esse real sem sentido, construído a partir de acasos que se definem justamente por sua indiferença a toda ordem. Cruel, diz Rosset (1989b). Em outras palavras, a filosofia trágica é a filosofia do acaso, "palavra, com efeito, mais próxima do silêncio, conceito o mais próximo da recusa de conceitos" (1989a: 82). De maneira mais formal, Rosset define o pensador trágico e seu pensamento da seguinte maneira:

> Ora, o pensador do acaso afirma que "o que existe" é exclusivamente constituído de circunstâncias; que os conjuntos relativamente estáveis que trazem, por exemplo, o nome de

> homem, de pedra, ou de planta representam certas sedimentações de circunstâncias que têm por acaso, por um feliz (ou infeliz) concurso, resultado na organização de generalizações causais e instáveis (tão casuais e instáveis quanto cada uma das singularidades das quais são constituídas); sedimentações que somente a brevidade – em todos os sentidos da palavra, de uma perspectiva humana permite encarar como generalidades, conjuntos e naturezas.
>
> (ibid: 100)

E, na página seguinte, a propósito do pensamento em si:

> O pensamento do acaso é assim conduzido a eliminar a ideia de natureza e a substituí-la pela noção de convenção. O que existe é de ordem não natural, mas convencional – em todos os sentidos da palavra. Convenção designa, com efeito, em um nível elementar, o simples fato do encontro (congregações que resultam em "naturezas" mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as "sensações"). Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional e costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso "do resto que existe").
>
> (ibid: 101)

Em linhas gerais, o pensamento trágico, como o descreve Rosset, é profundamente ligado à noção de acaso. O que existe nada mais é do que "sedimentações" de circunstâncias, de acasos. São essas sedimentações que, em larga escala, dada a brevidade do olhar humano, tendem a ser chamadas de "natureza". Para o trágico, porém, só há convenção: tanto o que se convencionou chamar de "leis da natureza" quanto o que configuram as leis humanas não são mais do que isto: convenções. Observemos com um pouco mais de atenção, então, a partir de agora, o que ele entende por precisamente por esse acaso.

No terceiro capítulo de "Lógica do pior", Rosset se debruça sobre a definição desse termo e suas implicações no pensamento trágico. Para começar, ele recorre à etimologia, às formas que a noção toma em línguas diversas, como o francês, o inglês, o italiano, o espanhol e o grego, e, a partir daí, chega a uma tipologia. Em primeiro lugar, a noção de acaso pode recobrir a de "sorte", derivando do latim *fors.* O acaso, nesse sentido, teria a ver com "isso a favor do que se obtém ou não se obtém tal resultado feliz ou infeliz" (ibid: 84). Nesse caso, porém, continua Rosset, haveria a necessidade de algumas coisas anteriores ao acaso em si: de um lado, a pressuposição de uma série causal, isto é, o acaso seria responsável por atuar com vistas a um fim, o que implica um certo direcionamento; de outro, uma referência conhecida, a felicidade.

A segunda noção com que trabalha Rosset deriva do termo latino "*casus*" e seria responsável pela compreensão do acaso como um encontro. O acaso, então, seria o "ponto de intersecção entre duas ou várias séries causais" (ibid: 85). O que acontece, nesse sentido, é que o "fortuito

é deslocado de um encadeamento ao caráter imprevisível do encontro, em certos pontos, de certos encadeamentos" (ibid). Mas o que se encontra? Há, perceptivelmente, mais um pressuposto anterior ao próprio acaso: é preciso que exista algo que se encontre, sendo a sorte ou a imprevisibilidade o que configura esse encontro.

Da simultaneidade, Rosset extrai a terceira noção ligada ao acaso: a de contingência. Na filosofia, escreve ele, o contingente é o que ocorre na chave da não-necessidade. "O acaso da contingência", portanto, "não designa mais o fato casual, a favor do qual duas séries coincidem, mas o princípio geral de imprevisibilidade que é aplicado a tais encontros" (ibid: 86). Mais uma vez, entretanto, parece que o acaso é pensado como secundário, ou, ao menos, concomitante com um outro referencial: o da necessidade.

É somente na quarta noção que Rosset consegue distinguir um entendimento a respeito do acaso que se furta a qualquer tipo de dependência. Em árabe, ele encontra um termo similar que, à sua origem, era o nome de um castelo sírio do século XII – tratava-se do castelo de Hazart. Foi nele também, conta Rosset, que se inventara um determinado jogo de dados que, posteriormente, derivaria nos chamados "jogos de azar". Em seguida, continua, "acaso" será o termo usado para se referir à face do dado com os seis pontos. Depois disso, acompanhando a genealogia etimológica, Rosset chega às primeiras apropriações do termo pelo francês: "a ideia do risco, de perigo, de situação que se furta a toda possibilidade de controle" (ibid: 87). Por fim, ao menos desde o século XVII, alerta ele, o sentido que permanece até hoje na língua francesa: "uma espécie de silêncio original do pensamento que recobre tudo o que não é, de uma maneira ou de outra, avaliável por um olhar do espírito" (ibid: 88). Nessa quarta noção, escreve Rosset mencionando Pascal, "não é o imprevisível dos encontros que está em questão, nem a possibilidade filosófica da não-necessidade, mas antes a intuição de uma falta a ser pensada, de um branco, de um silêncio, anteriores a toda possibilidade de encontro (que supõe um mundo constituído)", por um lado, e, por outro, "toda possibilidade de pensamento (que supõe a criação do homem)" (ibid).

O acaso aqui, então, é anterior à ordem, ou seja, não é uma noção secundária, derivada ou dependente de uma organização qualquer, de uma natureza qualquer. A desordem, o caos, a bagunça não são entendidos, a partir dessa perspectiva, como o que foge a um referencial estabelecido – são a desordem, o caos e a bagunça tudo o que há. A ordem, nesse sentido, não passa de um acaso, não passa de uma desordem específica. Os conceitos, portanto, enquanto

ordenações, abstrações, não podem existir, ou, ao menos, não com um fundo de realidade, com um lastro no real. Não podem ser senão questionáveis a todo instante, posto que, caso variem as circunstâncias, seriam outras as sedimentações resultantes. Mas isso não significa que as generalizações que operam os conceitos são excluídas da filosofia trágica, e, para explicá-lo, Rosset se vale de uma analogia cartográfica que vale a pena acompanhar em sua integralidade:

> É região tudo o que, em um certo momento e de um certo ponto de vista, se apresenta ao espírito humano como constituindo um certo conjunto. Tudo o que se pensa é assim de ordem necessariamente regional, e toda filosofia de caráter necessariamente regionalista: reconhecendo que tudo o que existe constitui a soma de um certo número de conjuntos – pedras, ideias, sentimentos – cujas fronteiras são às vezes (e mesmo sempre) mal delimitadas, mas que não são menos regiões relativamente autônomas. Mas o conceito de "região" pode ser entendido em dois sentidos opostos, onde um é afirmador de ordem, o outro afirmador do acaso. Num primeiro sentido, a região é pensada em referência a uma capital: metrópole talvez invisível e incognoscível, mas que tudo na região designa, e que Platão chamou de Ideia, Pascal o deus oculto, Hegel o espírito absoluto. Regionalismo com capital, de onde a região tira, ao mesmo tempo, sua significação e seu ser: sua "situação". Ou bem a região é, num segundo sentido, pensada em referência a outras regiões, e sem referência a uma metrópole, a um conjunto que designaria, não apenas a soma, mas a totalidade das regiões. Regionalismo sem capital: o que existe não constitui um conjunto de regiões, apenas uma soma indeterminada de regiões que se ligam entre si, não o princípio de uma referência comum a um todo, mas a adição silenciosa da cópula "e" (há tal, e tal, e tal região; e assim sucessivamente até o indefinido). Daí resulta uma impossibilidade de situar umas em relação às outras, isto é, de delimitá-las: estas não sendo situáveis nem em relação a uma capital ausente, nem em relação aos Estados limítrofes. Para assegurar o limite entre uma e outra ordem, é preciso com efeito distinguir entre o que pertence a essa ordem e o que pertence a essa outra ordem; para saber o que pertence a uma ordem, é preciso agrupar todos os componentes de uma "natureza" sob a dependência comum de um princípio centralizador; este faltando, nenhuma região tem limites – e nenhuma "natureza" tem "existência". Assim, o regionalismo trágico, que se oporá ao regionalismo de tipo racionalista (racionalista, enquanto possui, com o pensamento, senão o conhecimento de uma capital, uma "razão" suficiente dessas regiões), é um regionalismo sem capital, e mesmo um regionalismo sem regiões – pelo menos regiões delimitadas.
>
> (ibid: 123/124)

A metáfora geográfica, parece-me, expressa de maneira extremamente didática o pensamento trágico. Em primeiro lugar, pensar as regiões sem a capital confere-lhes uma variabilidade vasta e denuncia, logo de cara, a arbitrariedade das fronteiras. A consequência disso é que seus limites e, portanto, seus sentidos, ao se transformarem, transformam também, por tabela, a organização dos seus vizinhos e, assim, do todo. Por fim, a meu ver, é importante também a compreensão do real a partir da conjunção "e", como pontuado pelo autor. As hierarquias, as categorizações, os conceitos somente seriam possíveis a partir da definição de um parâmetro, de uma capital, de uma razão – mas onde se podem encontrar tais itens senão num além, senão em algo que escapa ao que existe. O que existe, nesse sentido, já nos alertara Rosset, não passa de sedimentações de acasos, e as interpretações humanas, portanto, são acaso sobre

acaso. Na indiferença absoluta do real sobre essas interpretações todas, todas se equivalem e só se subordinam umas às outras dentro de outras interpretações que lhes sejam anteriores.

Rosset embarca nessa perspectiva para, um pouco mais adiante, chegar à conclusão de que, se não existem leis, "dir-se-á que tudo o que existe é de uma ordem igualmente excepcional" (ibid: 125). Sendo assim, continua Rosset, o pensador trágico é alguém que reconhece a vanidade de qualquer tentativa de intervenção frente ao acaso. O que existe é sempre irrupção, inesperado e incontrolável. Decorrem daí duas atitudes, dois tipos de indiferença: de um lado, escreve Rosset, diante de um tal mundo, pode-se cair na monotonia tediosa que atenta para tudo ser igualmente uma exceção; de outro, cai-se em uma postura festiva, a qual se interessa pelo que há de singular, de novo, em cada exceção. A primeira, uma indiferença triste; a segunda, alegre.

Ao final do romance de Pirandello, já no hospício, Vitângelo Moscarda reflete:

> A cidade está longe. Às vezes me chega na calma da tarde o som dos sinos. Mas agora eu ouço esses sinos não mais por dentro, mas de fora, como se eles tocassem por si, talvez vibrando de alegria em sua cavidade sonora, suspensos no belo céu azul, cheios do calor do sol, misturado ao som das andorinhas ou do vento de nuvens pesadas e altas, pairando sobre os campanários aéreos. Pensar na morte, rezar. Há ainda os que necessitam disso, e os sinos tocam também por eles. Eu não preciso mais disso, porque morro a cada segundo e renasço novo e sem lembranças: vivo inteiro não mais em mim, mas em casa coisa externa.
>
> (Pirandello, 2015: 200)

A melancolia da descrição feita pelo personagem traz um pouco da indiferença descrita por Rosset. Seria uma indiferença triste e tediosa? O ritmo da narração parece apontar a isso. Por outro lado, parece haver também a percepção das singularidades, da inconstância, daquilo que caracterizaria o festivo. Mas Moscarda está preso num asilo, afinal. A consciência do trágico apavora, já nos precavera Rosset, e, no caso do protagonista de Pirandello, desola.

Talvez, todavia, a desolação não seja o único estado de espírito possível; ou, sendo, isso não significa que se deva evitá-lo. Mais ainda: talvez seja justamente algo a se buscar. E é aqui, finalmente, que deixo de lado os estados e passo a me interessar pelos atos, pelos gestos. Rosset, alguns anos depois de sua "Lógica do pior", num breve ensaio, oferece-nos, finalmente, um verbo: "démobiliser" (Rosset, 2016)

Desmobilizar, e um esboço de projeto pedagógico

Publicado originalmente em 1978, "Démobiliser" é um trabalho curto, de não mais de cinco páginas, dedicado a abordar como a função de desmobilizar pode ser a que conferiria ainda alguma validade, no último quarto do século XX, à Filosofia.

Rosset começa o artigo polemizando: segundo ele, é difícil imaginar que a "filosofia, enquanto tal, possa ter exercido influência notável sobre o curso das coisas" (2016: 109). Mesmo os grandes filósofos, continua, foram, em larga medida, inofensivos. Às vezes, para um público pouco cultivado, ela até consegue se passar por matéria de alguma utilidade, mas, em geral, quando o faz, é por se desviar de suas questões fundamentais. Em outras palavras, nesses momentos, não se recorre a ela para se questionar o ser das coisas, mas para formar uma ou outra opinião acerca de uma guerra qualquer, de uma possível união das esquerdas – questões legítimas, afirma Rosset, mas que não são propriamente questões filosóficas.

Isso, no entanto, não significa dar razão aos detratores da Filosofia. A disciplina não ter efeitos práticos sobre o real "não é importante para ela, porque seu interesse está noutro lugar. Em uma palavra, digamos que ela constitui geralmente um questionamento acerca de objetos independente do estado atual das coisas, independente das contingências do momento" (ibid: 110). Sendo assim, continua ele explicando quais seriam as questões sobre as quais recai o interesse filosófico, "o que é exatamente uma coisa, o que é o ser, o que é existir, morrer, pensar, sentir amor ou alegria não são suscetíveis de serem modificadas pelas contingências da atualidade, regozijando-se com o grave ou o trágico de serem o que são" (ibid). Esses interesses, se a desvinculam de um real mais imediato, se a fazem passar indiferente à ordem do dia, não designam, por outro lado, uma alergia ao real: sua "incidência sobre os problemas da sociedade ou sobre os indivíduos" (ibid: 111), afirma ainda Rosset, parece-lhe nula – mas há talvez, contudo, alguma serventia.

A Filosofia afasta do real imediato aquele que a ela se dedica. Ao fazê-lo, desbota um pouco o entorno, abaixa seu volume, tornando-o menos perceptível: "quando posta em prática por quem conservou os meios de ouvi-la, a filosofia torna-se uma arte de afastar o outro, a si mesmo e suas próprias preocupações: enfim, uma maneira de acessar sem muita angústia o real" (ibid). Essa percepção vem a Rosset quando, ao fim de um ano letivo, um aluno que

passara o curso todo relativamente quieto, deu-lhe uma garrafa de whisky e disse: "agora, graças a você, eu me f… completamente!" (ibid). Rosset nota, a partir da fala do aluno, que seu trabalho ao longo do ano não consistiu em construir coisa alguma – pelo contrário, ele havia apenas limpado o terreno, destruído todos os castelos de sentidos, os portos seguros, nos quais o estudante em questão talvez pudesse encontrar algum consolo e alguma estabilidade. A filosofia trágica, afinal, faz apenas isto: seu interesse consiste "em sua virtude negativa, em seu poder de dissipar ideias muito mais falsas do que a verdade que ela anuncia a contrário", escreve numa outra obra (1989b: 34), antes de concluir que "se não enuncia por si mesma nenhuma verdade clara, consegue ao menos denunciar um grande número de ideias tidas abusivamente por verdadeiras e evidentes" (ibid). A função, então, da verdade filosófica "é de ordem essencialmente higiênica: ela não fornece nenhuma certeza, mas protege o organismo mental contra o conjunto de germes portadores de ilusão e de loucura" (ibid: 34/35). Em outras palavras, há uma virtude a qual ainda pode conferir à Filosofia algum interesse: a "desmobilização" (2016: 112):

> Desmobilizar: uma operação simples na aparência – na aparência apenas. Relativamente simples se a mobilização prévia procede de um móbil cuja falta de fundamento podemos apontar ou, não sendo possível, mostrar que, embora anteriormente válido, agora caiu em desuso. Mas o que fazer se a mobilização que nos esforçamos por desfazer não repousar em nenhum móbil? Desmobilizar não seria um problema se bastasse des-mobilizar, extirpar o móbil. Mas como proceder à desmobilização se não há, na origem da mobilização, nenhum móbil real para fazer desaparecer? A tarefa se torna então duramente árdua, embora seja a essa tarefa impossível que se dedicarão os que querem desmobilizar os homens ou a si mesmos: porque é o destino de todas as mobilizações profundas não estarem associadas a nenhum móbil. Para resumir em poucas palavras uma análise que demandaria um longo desenvolvimento: a mais forte adesão é adesão a um objeto flutuante e incerto, ou seja, não importa a que objeto se adira, já que ele não existe; e não haverá dificuldade em se encontrarem tais objetos, uma vez que é numerosa a legião de coisas que não existem. É por isso que todo objeto de adesão é flutuante e incerto, não somente porque seu valor é duvidoso, mas também, e sobretudo, porque sua realidade é imprecisa e confusa no próprio espírito de quem a ele adere.
>
> (ibid)

"Móbil", é importante destacar, é aquilo que leva alguém a realizar alguma ação, uma causa, uma razão, um motivo. Para a filosofia trágica, porém, um tal desencadeador só pode surgir a partir da definição de um encadeamento causal – sendo definição, abstração, conceito, portanto, não se trata de algo que exista efetivamente, a não ser, é claro, se compreendido como acaso, como convenção. Ora, sendo convenção, poderia ser outra. Elas, as convenções e, sobretudo, as crenças, escreve a seguir, "não têm objeto no qual repousar, tomada aqui a palavra em todas as acepções do termo. Acredita-se, mas em nada. É por isso que geralmente

a crença não é desenraizável: não há objeto a desenraizar. E a mobilização, tão difícil de desmobilizar: não há móbil a arrancar" (ibid).

Para Rosset, a filosofia, às vezes, o consegue. Ela, ao desvencilhar-se do aqui e do agora, das paixões que nos arrebatam na contemporaneidade, opera uma "mudança na disposição do espírito". Em vez de o desejo por um objeto, que, de uma ou outra forma, está ausente, põe aquele a que a ela se dedica numa outra vibração, num outro modo de estar, de aderir. É, de certa maneira, uma função terapêutica, chega ele a escrever: "se há uma tarefa específica da filosofia – e isso independentemente de seus interesses fundamentais, que, uma vez mais, são outros - é a de curar o homem de sua loucura" (ibid: 113). A loucura, aqui, parece remeter às convicções contra as quais se colocara Nietzsche – a ficção que se esquece de que o é crê-se verdade, dá-se ares, e o papel do filósofo é passar-lhe a perna. Mas para que, afinal?

Em "O princípio de incerteza" (1989b), aparecem algumas respostas. Em primeiro lugar, escreve Rosset, caso fossem compreendidas como fundamentadas em alguma verdade absoluta, as verdades filosóficas se excluiriam mutuamente ao defenderem pontos distintos. Por outro lado, "consideradas como sempre duvidosas e aproximativas, toleram-se reciprocamente" – não haveria razão para que se interpretassem as discordâncias como obstáculos a qualquer convivência pacífica. Filosoficamente, o que se percebe, então, é que a extirpação do móbil tem um efeito, de certo modo, político. Ao mesmo tempo, não me parece descabido supor que quanto mais vasta for a diversidade, mais são as oportunidades de reconhecer as próprias verdades como carentes de um fundamento absoluto: o absoluto, afinal, pressupõe a totalidade – uma diferença, independentemente do que a caracteriza superficialmente, é sempre um indicativo de que o que se crê, a despeito da pretensão totalizante, não o é.

Rosset, na mesma linha de pensamento, continua:

> E direi mais, que se uma verdade duvidosa é sempre preferível a uma verdade aparentemente segura, é também porque esta última tende mais do que a outra para essa loucura que consiste em querer obter um assentimento universal, se for preciso a ferro e fogo. Pois uma verdade duvidosa prescinde facilmente de toda confirmação ou infirmação da parte do real, enquanto que uma verdade tida por certa encontra-se necessariamente exposta ao desejo ardente e obsessivo de uma verificação pelos fatos, de uma confrontação vitoriosa com a prova da realidade – razão pela qual o homem da dúvida deixa cada um descansar em paz, enquanto o homem da certeza não para enquanto não bateu na porta de todo mundo. A virtude anexa de um discurso minimalista e incerto é, assim, ser inofensivo e pouco comprometedor, não poder prestar serviço a nenhuma causa, enquanto que um discurso indubitável pode ser sempre suspeito de anunciar alguma cruzada. Para resumir, a "segurança" de um discurso filosófico,

> nos dois sentidos do termo evocados acima, reside em seu caráter ao mesmo tempo crítico e inutilizável.
>
> Se a aptidão principal da filosofia consiste antes em denunciar erros do que em enunciar verdades, resulta desse fato, aparentemente paradoxal mas no entanto verdadeiro, que a função maior da filosofia é menos aprender do que desaprender a pensar.
>
> (ibid: 37/38)

Um projeto pedagógico parece se esboçar – e, a meu ver, contrariando o próprio Rosset, de forma mais perigosa do que ele admitia. "Minimalista e incerto", o discurso que se reconhece convenção e que não se pretende imobilizar numa verdade única e definitiva, justamente porque desmobiliza, pode abalar aquelas sedimentações de circunstâncias que, inertes, iam se esquecendo de que o são. "Minimalista e incerto", esse gênero de pensamento só pode desaguar mesmo em uma desaprendizagem, afinal, como já vimos, a pedagogia tradicional flerta com práticas e concepções pinoquianas demais. Desaprender, então, significa menos chegar a um novo estado, e mais um ato, uma postura, o estímulo ou convite a uma disposição de espírito outra.

Por fim, Rosset ainda lista mais uma razão pela qual se condenar o homem da certeza: o gosto pela certeza, escreve, "é frequentemente associado a um gosto da servidão" (ibid: 43). "Incapazes de considerar certo o que quer que seja, mas igualmente incapazes de acomodar-se com esta incerteza, os homens preferem, na maioria das vezes, confiar em um mestre que afirma ser depositário da verdade à qual eles próprios não têm acesso" (ibid: 44), afirma ele descrevendo, de certa maneira, o sacerdote, alvo também dos ataques nietzschianos em "Anticristo". A vontade de verdade (ou de certeza, para ficarmos nos termos de Rosset), posto que a verdade é nada mais que convenção, ao menos sob uma perspectiva trágica, é, no limite, uma vontade de nada. Sem poder se assegurar daquilo sobre que deposita sua fé, o homem da certeza está sempre sujeito àquele que lhe promete acessar tal conteúdo fugidio. "Em vez de assumir sua ignorância, eles preferem trocar sua liberdade pela ilusão de que existe alguém que pensa por eles e sabe o que eles não conseguem saber" (ibid), sentencia, por fim.

Mas como, sob tamanha incerteza, pretender educar?

O acaso, a incerteza, a responsabilidade: talvez, dessas noções, exale um aroma que vale a pena perseguir. Não, porém, com o nariz de Pinóquio, cagueta das mentiras; também não exatamente com o nariz humilde de Montaigne; tampouco com o nariz cheio de ares de Gógol, ou com o metafísico machadiano; nem mesmo com o nariz de Moscarda caindo para a

direita. Para inalar profundamente o cheiro que recende do acaso, da incerteza e da desmobilização, é preciso um nariz que misture um pouco de todos os outros.

Capítulo 5

A pedagogia menor e a menor das máscaras

Mas qual nariz usar para tratar de como o acaso, a incerteza e a desmobilização nos podem ajudar a pensar a educação? Alguma ideia de como responder a essa questão parece querer se formar quando observo com um pouco mais de cuidado uma das maneiras com que Clément Rosset descreve o acaso e o trágico ainda em "Lógica do Pior":

> O que acontece, o que existe, é dotado de todas as características da festa: irrupções inesperadas, excepcionais, não sobrevindo senão uma vez e que não se pode apreender senão uma vez; ocasiões que não existem senão em um tempo, em um lugar, para uma pessoa, e cujo sabor único, não localizável e não repetível, dota cada instante da vida das características da festa, do jogo, do júbilo.
>
> (1989a: 127)

A despeito da desesperança que o termo "trágico" possa evocar, Rosset lhe confere um caráter festivo. A exceção trágica é menos estado de exceção do que carnaval. Vem-me à lembrança uma memória escatológica: meu tio Chico, bravo, perguntando para mim e para meu irmão se estávamos "limpando o salão" quando enfiávamos o dedo no nariz. Para uma festa, é necessário um salão, afinal, ou a rua ou as praças, mas, de todo modo, limpas de seus usos cotidianos. Mas não interrompamos por aí ainda a cadeia associativa. Festa, júbilo, nariz: o que se pode pensar sob uma tal atmosfera? Palavra puxa palavra, cheiro puxa cheiro, e me volta ao radar um aroma que muito me inebriou durante minha pesquisa de mestrado (Coppi, 2016). Trata-se de um texto profano – não falávamos, aliás, ainda há pouco, sobre a morte de Deus? – um texto presente numa coletânea chamada "Pedagogia Profana", de Jorge Larrosa (2011); um texto cujo nome é "Elogio do Riso".

Esse ensaio havia sido apresentado em Barcelona, em 1994, sob a forma de uma conferência em um congresso a respeito da Educação, e se inicia de forma provocativa, questionadora. Larrosa começa por se colocar a questão a respeito do que se poderia pensar caso se vestisse um chapéu de guizos, uma espécie de barrete de lã cilíndrico típico da Catalunha. Segundo o autor, nesse tipo de evento acadêmico, os participantes tendem a se levar muito a sério, a se darem ares professorais, o que se explica pelos investimentos financeiros realizados para a

ocasião, e, por outro lado, também por um pouco de afago à autoestima, completa ele. E se então, em vez de ir vestido de maneira condizente, chegasse para sua fala usando os trajes de um bobo? "Que tipo de pensamentos podem surgir numa cabeça ladeada por orelhas de burro? Se alguém veste a capa puída dos vagabundos, pode pensar da mesma maneira daquele que leva a toga de professor?" (ibid: 168), indaga.

Refletindo mais um pouco, anuncia que tratará do riso, do humor. Não de um humor exterior ao sério, ou seja, um humor autorizado apenas para fora dos limites do que se convenciona como respeitável; tampouco, segue Larrosa, do humor que se costuma usar como autoproteção, como algo que blinda o sujeito em relação a invectivas que talvez lhe desestabilizassem; menos ainda, finaliza, de um humor que confronta o real em nome de uma verdade escondida e sequestrada. O interesse de Larrosa é dirigido ao riso que compõe o real e o sério, um riso que lhes é constitutivo. Um riso que talvez pudesse ser pensado aqui a partir de Demócrito: ou seja, um riso que desperta justamente da percepção da condição humana – crente demais em suas próprias ficções enquanto se esquece de que são estéreis de fundamentos definitivos (Hipócrates, 2011). E não demora para que Larrosa se dê conta de que, na Pedagogia, ri-se pouco:

> Que acontece, então, na Pedagogia, para que se ria tão pouco? Eu tenho duas hipóteses. A primeira é que, na Pedagogia, moraliza-se demasiadamente. E o discurso moralizante tem um tom grave, sério, um certo tom patético. A segunda hipótese é que o campo pedagógico é um campo constituído sobre um incurável otimismo. E o riso está sempre associado a uma certa tristeza, a uma certa melancolia, a um certo desprendimento. O pedagogo é um moralista otimista; em crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo.
>
> (Larrosa, 2011: 171)

Aqui, enfim, o salão começa a ficar limpo. Larrosa descreve o pedagogo a partir do moralismo e do otimismo, da esperança. Ora, tudo o que venho destacando do pensamento de Montaigne, de Nietzsche e de Rosset até aqui parece levar para a negação desses valores: como levar a sério uma moral qualquer se partimos da perspectiva de que o real é construção, acaso sobre acaso? Talvez, num tal cenário, só se possa tomar como minimamente válida uma moral sob a condição de, tal qual Montaigne, compreendê-la em sua conveniência. Por outro lado, o "otimismo" também não parece em harmonia com o pensamento trágico – menos, a meu ver, por um certo pessimismo que caracterizaria esse tipo de pensamento, mas, sobretudo, por seu realismo, por seu profundo materialismo. Para o trágico, não há mudança substancial, o real não passa de irrupções, ao acaso, de outros acasos. Isso significa que,

partindo de uma visão trágica, não é possível fazer pedagogia? Antes de responder, sigamos um pouco mais do que escreve Larrosa.

A certa altura, descrevendo como o bufão lida com as linguagens consideradas sérias e, por isso, elevadas, Larrosa afirma que "o riso mostra a realidade a partir de outro ponto de vista" (ibid: 178). Nesse sentido, o riso operaria um "desmascaramento do convencionalismo", isolando-o e colocando-o a uma certa distância para ser observado desvencilhado de um recheio que se pretendesse inabalável. "O riso questiona os hábitos e os lugares comuns da linguagem. E, no limite, transporta a suspeita de que toda linguagem direta é falsa, de que toda vestimenta, inclusive toda pele, é máscara" (ibid). O riso, em outras palavras, faz o trágico aparecer, falar. Ou ainda: o riso, ao menos esse riso com que está se ocupando o professor catalão, é um riso que desmobiliza.

Até aqui, porém, temos um riso que denuncia, que expõe o vazio ali onde se esperaria encontrar um móbil – não há ainda uma afirmação, ou seja, aquilo que, de fato, caracteriza o trágico. Larrosa, todavia, um pouco mais adiante, parece entregar o que faltava:

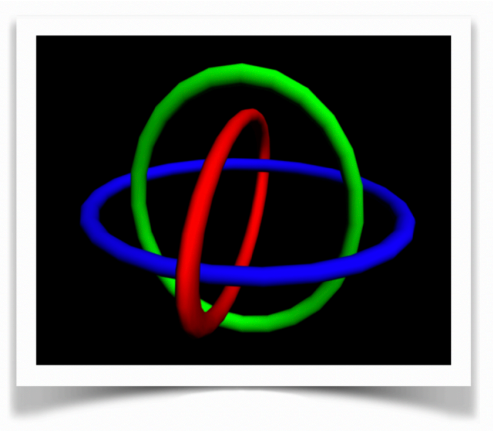
> O chapéu de guizos não é uma máscara a mais, mas é uma garantia contra a fixação das máscaras. O chapéu de guizos é o que põe a nu que toda roupagem é máscara, que todo rosto é máscara, e impede que as máscaras, crentes de si mesmas, se solidifiquem e se ressequem. E essa é sua contribuição para a aprendizagem: não a destruição das máscaras, mas o reconhecimento de seu caráter de máscaras e o impedimento que se grudem completamente. O chapéu de guizos da agilidade permite que a consciência continue fazendo piruetas. E, então, o baile de máscaras converte-se em uma alegre dança.
>
> (ibid: 180)

Aqui temos a festa, temos as irrupções, temos o movimento. Nietzsche (2012b), por meio de seu Zaratustra, afirma que só poderia acreditar num deus que pudesse dançar – e dança temos também. Temos ainda a afirmação: denunciar que por trás da máscara há, quando muito, tão-somente, outra máscara, mas sem ter, com isso, a pretensão de ser algo além de máscara é um modo didático de pensar o trágico. Temos também o chapéu catalão – nós, entretanto, não estamos na Catalunha. Mas o observemos com um tanto mais de cuidado: trata-se de um chapéu que, de largada, nos ensina a não levar muito a sério aquilo que se produzirá a partir dali; um chapéu que quebra a pretensão a uma correspondência total entre a máscara e a realidade – talvez não seja muito difícil, levando em consideração essas características, fazermos emergir algo que nos é mais comum mas que provoca efeitos similares. Eis nosso último nariz, a menor máscara do mundo: o nariz do palhaço.

A bola vermelha no meio da cara transporta-nos para um cenário em que o humor é a palavra de ordem. E isso, por estranho que pareça, é profundamente filosófico sob a perspectiva trágica. Montaigne não se furtou a escrever sobre serem risíveis e ridículas as pretensões humanas de dar sentido ao real; há, aliás, ainda no primeiro tomo dos "Ensaios", um texto cujo título é "De Demócrito e Heráclito", no qual, depois de nos apresentar, respectivamente, o "filósofo que ri" e o "filósofo que chora", declara abertamente que, dadas as suas impressões, o primeiro lhe é preferível ao segundo (2002: 447). Nietzsche também, imbuído do mesmo espírito, afirma, a certa altura de sua "Gaia Ciência" (2012a), que é preciso, vez ou outra, descansarmos de nós mesmos, enxergarmos o estúpido de nossas vidas para que possamos voltar, em algum momento, a nos alegrar com nossa sabedoria. Nesse momento, declara: "e justamente por sermos no fundo homens pesados e sérios, e antes pesos do que homens, nada nos faz tão bem quanto o chapéu de bobo" (2012a, §107, p. 124). A Rosset, por fim, o humor tampouco é estranho: a ele, o autor dedica o último capítulo de "Lógica do pior", no qual se propõe a estudar o "riso exterminador" como um aspecto do que poderia ser a estética do pior.

Não me parece, portanto, despropositado advogar em defesa do nariz do palhaço como o nariz que, de certa maneira, emerge dessas investigações que venho desenvolvendo acerca da filosofia, da pedagogia e dos narizes e dos cheiros. É com ele que pretendo, a seguir, esmiuçar um pouco mais do que me parece fundamental a uma pedagogia que decorra do trágico, do abandono de uma vontade de verdade.

Vestindo-o, olho para as ideias trabalhadas até aqui. Para chegar a essa "pedagogia menor", para lhe esboçar algumas características, para indicar a pertinência de alguns gestos a ela, é preciso encarar as noções de "acaso", de "incerteza" e de "desmobilizar" – mas como segmentá-las? Como hierarquizá-las? Uma se envolve com a outra de maneira indissociável. Portanto, apresento-as a seguir a partir daquilo que me permite um texto linear – de seção em seção a serem acompanhadas na sequência em que aparecem. Mas gostaria de sugerir uma outra imagem para compreender as relações entre elas: o nó borromeano. Nesse tipo de enlace, amarram-se três círculos de uma tal maneira que a remoção de qualquer um deles significa o desate simultâneo de todos. Ao mesmo tempo, assim amarrados, a cada vez que se puxam dois dos anéis, quaisquer que sejam eles, centraliza-se o terceiro:



(disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Enlace_Borromeano#/media/Ficheiro:3d_borromean_rings_by_ronbennett2001.jpg. Acesso em 12/12/2020)

Creio que essa é uma imagem visual bastante propícia para a compreensão do que vem a seguir. Acaso, incerteza e desmobilizar são interdependentes: as reflexões mais detidas sobre um ou outro só é possível afastando um pouco os outros que restam, sem ser possível, contudo, que esse afastamento signifique uma disjunção.

Feita essa ressalva, narizes a postos.

O acaso

Já dissemos, seguindo Rosset, que, para o pensamento do acaso, a ideia de natureza é substituída pela de convenção, sendo que esta, especificamente em um nível social, "toma sua significação derivada, de ordem institucional e costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto "do que existe)" (1989a: 101). Um pouco mais à frente, o autor afirma que o acaso, apesar de também lidar com essas convenções, ou, de certa forma, com generalidades, compreende-as de maneira distinta da maneira de que se valem um pensamento finalista ou determinista. Segundo Rosset, o acaso não vê na convenção "o exemplo particular de uma ordem geral que seria aquela do mundo e da existência, mas uma manifestação específica de organização que não remete a nenhuma ordem exterior a ela" (ibid: 122). Além disso, segue ele, "o acaso, pelo jogo das possibilidades e impossibilidades das combinações atômicas, não pode deixar de produzir de vez em quando generalidades – acumulações casuais, "montes" de

acasos dotados de uma duração relativa" (ibid). Essas acumulações, então, finaliza o filósofo, remetem a contratos, e, como tal, são revogáveis e não possuem caráter sagrado.

Essa compreensão lança luz também sobre um outro conceito, o de *necessidade*. Rosset, ao trazê-lo a suas reflexões, lembra que, entre os gregos, a necessidade "baseia-se no ser aí, não no ser porque: o destino não designa nada além do caráter irrefutavelmente presente do que existe" (ibid: 67). Em outras palavras, "a necessidade trágica não significa o desenrolar inelutável de um processo a partir de uma certa situação dada, mas designa esse dado mesmo a partir do qual um desenrolar é ao mesmo tempo possível e necessário" (ibid).

Nesse sentido, é importante perceber como o pensamento do acaso engloba as convenções e compreende sua necessidade: não há, evidentemente, razão universal a determinar que uma ou outra convenção se erija – elas são sedimentações de acasos, e, justamente por isso, podem, por qualquer novo acaso, deixar de ser; não se sustentam, portanto, sobre uma verdade absoluta, única e fixa. Sedimentadas, no entanto, tais convenções são, no presente, no aqui e agora, necessidade, não no sentido de que teria sido necessário chegar a elas a partir de algum projeto dado de antemão ou de uma finalidade no além, mas sim de que existem e de que se faz necessário lidar com elas e não com alguma pretensa exterioridade do que poderia ter sido. O trágico propõe, então, uma adesão ao presente: dado *este* presente, *estas* convenções, *esta* insignificância, *estas* condições, é-se capaz de afirmá-los ou se procura alguma razão externa qualquer a que se agarrar e se justificar?

Essa aprovação, todavia, não significa fatalismo, determinismo. Aprovar o trágico, o acaso e o caráter convencional do real é reconhecer, simultaneamente, por um lado, a dimensão inelutavelmente transitória do que existe e de nós mesmos; por outro lado, a possibilidade de intensificar isso que se vive, de adicionar acaso ao acaso, de potencializar a existência. Explico melhor: compreender o que existe como convenção efêmera – e não como destino dado de antemão, como desígnio divino – permite-nos não nos colocarmos acima das convenções, mas sim estarmos mais atentos às maneiras como elas nos atravessam, nos afetam e buscar, com isso, encontrar – ou construir – aquelas que mais alargam e intensificam a vida. É preciso notar, porém, que nem todos os atravessamentos potencializam a existência: há aqueles que a diminuem, e parece-me ser esse o caso de atravessamentos constituídos a partir da vontade de verdade – ao pretender uma verdade única e definitiva, ela tende a eliminar o que é diferente, restringindo, dessa forma, as possibilidades de encontros; quanto

menos encontros, menores as chances de nos experimentarmos – ou de nos polirmos, como escreve Montaigne (2002) – em superfícies distintas, o que significa, enfim, uma supressão do que se pode viver.

Desse modo, o saber trágico não entende a melhoria da vida como um projeto audacioso e atrelado a grandes narrativas – por concebê-las como convenções que, no entanto, são incontornáveis à condição humana, contenta-se com criar a possibilidade de lidar com elas de maneira mais ativa. Em outras palavras, ainda que, enquanto indivíduos, pouco tenhamos controle sobre aquilo que se nos apresenta como realidade no presente, ou seja, sobre a necessidade do presente vivido, sabê-lo convenção, invenção, artifício permite, ao menos, a possibilidade de implicarmo-nos nisso que se inventa pela maneira como construímos o desenrolar "ao mesmo tempo possível e necessário" do destino, como pontua Rosset (1989a: 67). Escrevendo sobre a afirmação da vida no pensamento de Nietzsche e de Espinosa, Martins (2000: 4) afirma que:

> O homem estar sob a autoridade de si próprio e não do acaso (tomar posse de si, nos termos de Nietzsche), quer dizer então, em Espinosa, que nossas afecções, assim como os afetos que delas derivam (alegres, se aumentam nossa potência de agir e pensar; tristes se a diminuem), passam a encontrar em nós sua causa adequada, isto é, a serem determinadas por nós; deixando portanto de serem determinadas pelo acaso dos encontros. Isto traz duas implicações: que ao conhecer nossos afetos, favorecemos os bons encontros; e que os encontros casuais são por nós transformados em bons encontros.

É esse o gênero de alegria almejado pelo pensamento do acaso.

No pensamento pedagógico, as implicações de uma tal perspectiva são decisivas. Isso porque se, por um lado, um olhar trágico não nega a necessidade da Educação, por outro, passa a compreendê-la de uma outra maneira. Afirma Rosset (apud KECHIKIAN, 1993: 63) que uma abordagem pedagógica trágica pressuporia abandonar o otimismo ilusório, característico do pensamento moderno, para dar espaço a uma visão mais "pessimista e lúcida". Nesse sentido, explica que se trataria de:

> uma educação que não esquecesse o caráter efêmero de todas as coisas, o fato de nada ser durável, o fato de a própria realidade parecer despida de toda a significação e de toda a finalidade. Uma tal concepção foi defendida pelo humanismo da Renascença e, principalmente, na França, por Rabelais e Montaigne. O começo, frequentemente esquecido, da célebre carta de Gargântua a Pantagruel é exemplar. Antes mesmo de expor o conteúdo do seu projeto educativo, o pai lembra o filho que o homem é mortal. Só depois vem no programa: adquirir o máximo de conhecimentos, evitar a ignorância, a estupidez, aproveitar tudo e ser o mais feliz possível. A perspectiva do futuro é aqui modesta; e o seu objetivo, limitado.
>
> (ibid)

De certa forma, da perspectiva trágica, reconhecedora de um acaso constituinte e do caráter convencional do real, só pode derivar uma educação menos pretensiosa, uma educação menor. As atenções, numa tal pedagogia, deixam de se voltar aos grandes planos e se interessa pela adesão à vida e por sua intensificação. As questões que ela se coloca, então, dizem respeito menos a justificar o aqui e o agora a partir de alguma referência externa, a partir de um sentido localizado noutro lugar, e mais a como não fixar uma única convenção ao real, a como não restringir os encontros proporcionados por ela a encontros que retraem, que esvaziam a vida.

Nesse sentido, as respostas a tais inquietações têm a ver não com planos grandiosos, com políticas públicas generalizadas, mas com uma mudança de disposição, com uma mudança no modo de adesão ao que se diz. E, já que vestimos a menor das máscaras, não nos furtemos de observar o palhaço: no circo, essa figura, ostentando o nariz que não deixa o público, de forma alguma, crer na plena adequação entre propósitos e fazeres, procura, a seu modo, desempenhar as funções de seus colegas – tenta o malabarismo, tenta o trapézio, tenta as mágicas, tenta os animais, tenta o equilibrismo e, mesmo que desajeitado, ao menos por alguns instantes, chega a, de fato, executá-las. Não tarda, contudo, a atrapalhar-se. Mas observemos com cuidado aquilo que ensina a trapalhada. Ela é lembrança de uma adesão que não se deixa enrijecer, que se mantém aberta à experimentação, que não pretende uma perfeição monótona e tediosa – é menos desatenção do que atenção, na verdade.

E, talvez, não possa ser outra coisa o que a perspectiva trágica pode fazer falar na Educação.

A incerteza

A incerteza que decorre dos escritos de Montaigne, de Nietzsche e de Rosset é uma incerteza como condição, e não como uma negação ou um "ainda-não" da certeza. Em outras palavras, essas reflexões todas apontam para a ilusão do prefixo: esse "in-", que sugere a anulação da certeza e que, portanto, faz pressupor que o certo e que a ordem vêm antes do incerto, é impreciso. A incerteza que me parece decorrer da filosofia trágica aqui trabalhada é uma incerteza que não exatamente nega a certeza, mas sim que lhe é indiferente. Uma incerteza

que, de certa forma, exige um ser e um fazer independentes de qualquer pretensão à exatidão, à fixidez – uma incerteza que nos arremessa para uma vivência sem pontos de apoio, sem portos seguros. Mas somos capazes de tanta instabilidade? Rosset (1989b), recorrendo a Nietzsche, escreve:

> O mais desconcertante desse gosto pela certeza é seu caráter abstrato, formal, insensível ao que existe realmente assim como ao que pode ser efetivamente doloroso ou gratificante. Nietzsche opõe justamente à riqueza da realidade, o caráter "pobre" e "vazio" da certeza: "Deem-me uma única certeza, ó deuses!", é a oração de Parmênides, "mesmo que no mar da incerteza não passe de uma simples prancha, suficientemente larga para nela estar deitado! Guardem para vocês tudo o que está em devir, o que é abundante, colorido, o que está em florescência, as formas enganadoras, encantadoras, vivas, e deem-me apenas a pobre certeza inteiramente vazia!". Pouco importa, em suma, que uma certeza ensine sobre o que quer que seja do real: pedem-lhe apenas que seja certa.
>
> (ibid: 41)

Interessante observar, antes de mais nada, como aqui a metáfora aquática aparece sob uma outra simbologia, distinta daquela utilizada pelos autores mencionados na introdução deste trabalho. Para eles, o dilúvio, a enchente, que caracterizariam contextos inundados por informações, por opiniões, eram sempre uma ameaça, e o que mais se queria, então, eram bússolas, métodos, ou quaisquer outras pranchas que pudessem garantir algum mínimo de estabilidade – ou, ao menos, a sensação de segurança. Nietzsche, por outro lado, convida-nos ao mergulho. E sem a prancha.

A prancha é aquele fundo de verdade impossível de ser precisado, aquele fundo de verdade cuja falta obriga a dizer "eu creio" em vez de "eu sei", "eu vi", "eu sinto". Nesse sentido, sentencia Rosset, "a adoração de uma verdade é, assim, sempre acompanhada de uma indiferença com relação ao conteúdo desta verdade mesma" (ibid: 42). Em outras palavras, o que o crente quer, no fundo, é a certeza, qualquer que seja ela, e não exatamente seu objeto, o qual lhe escapa. Talvez, a fim de visualizar esse modo de adesão, seja válido ler alguns dos relatos recolhidos pela escritora ucraniana Svetlana Alexijevich (2013) no livro "O fim do homem soviético". A certa altura, uma das entrevistadas na obra, lamentando o declínio do mundo comunista, afirma o seguinte: "As pessoas começaram a acreditar em Deus de novo, já que não têm outra esperança. Mas antes na escola nós aprendíamos que Lênin era um deus, que Karl Marx era um deus. Na igreja, armazenavam grãos, guardavam beterraba." (ibid: 74). Antes da revolução, porém, um outro entrevistado, Vassíli Petróvitch, conta que essa crença em Deus, já fora vivenciada pelos russos e, portanto, nos idos da revolução, precisou ser destronada: "Nós andávamos pelas ruas gritando: ´Abaixo os sinos! Façamos tratores!`. De

Deus só sabíamos uma coisa: que Deus não existia. Ríamos dos padres, quebrávamos os ícones em casa. Em vez de procissões, manifestações com bandeiras vermelhas…" (ibid: 162). Mais adiante, contando sobre sua relação com os netos, Petróvitch é certeiro:

> Meu filho era historiador, um comunista convicto. Mas os netos? (em tom de zombaria) Os netos leem o Dalai Lama. Em vez do Capital, eles têm o Mahabharata. Cabala… Agora cada um acredita numa coisa diferente. Pois é… agora é assim… O ser humano sempre quer acreditar em alguma coisa. Em Deus ou no progresso tecnológico. Na química, nos polímeros, numa inteligência cósmica. Agora é no mercado. Mas aí suponhamos que as pessoas se fartem disso, o que vai vir depois? Eu entro nos quartos dos meus netos, lá é tudo esquisito: as camisas, os jeans, os livros, a música, nem a pasta de dente é como a nossa. Nas prateleiras, tem latas vazias de Pepsi, de Coca-Cola… São uns selvagens! Vão ao supermercado como se fossem a um museu. Comemoram o aniversário no McDonald´s, que legal! "Vovô, nós comemos na Pizza Hut!" É a Meca deles!
>
> (ibid: 164/165)

Os tempos mudam, as gerações se transformam, as crenças pipocam e pipoca-se de crença em crença, deuses nascem e morrem de anos em anos, porque o "ser humano sempre quer acreditar em alguma coisa" – o que ele não quer, contudo, ao que parece, é desvencilhar-se da verdade. Em outras palavras, se os discursos são convenções, como pontua o pensamento trágico, eles são sedimentações efêmeras – toda adesão, então, é adesão a isso que, no limite, é instável, incerto, e, de certa maneira, nada, um nada percebido de acordo com os humores da época.

Mas isso não quer dizer que se deva advogar pela abolição dessas convenções. O intuito de reconhecê-las, aqui, implica, em primeiro lugar, não as levarmos tão a sério, tão a ferro e fogo – a causa das grandes violências históricas, já nos disse Nietzsche anteriormente, não foi tanto as opiniões quanto a fé nas opiniões afinal. Em segundo lugar, porque, tomando a impossibilidade de certeza como ponto de partida, talvez nos coloquemos mais à altura do que é plural, diverso. A formalidade insensível do caráter abstrato de toda certeza, conforme pontuou Rosset, é colocado em xeque de maneira ainda mais evidente nas reflexões de Aílton Krenak (2019):

> A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito certo de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. […]
>
> (ibid: 11)

À “humanidade”, esse conceito vazio, nem todos estão integrados. É preciso trazê-los a ela, então, mas sob que condições? Krenak, um pouco mais adiante, responde:

> A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo.
>
> (ibid: 22)

No limite, a civilização é uma abstração – e uma abstração absurda que persegue e destrói tudo o que é diverso, o que é diferente, o que é vivo. Krenak ainda afirma, antes de encerrar sua fala, que o tempo em que vivemos especializou-se em “criar ausências” (ibid: 26), e talvez essa expressão funcione de maneira precisa para caracterizar o que fazem as abstrações. O desafio, então, parece ser o de ouvir as presenças, ou seja, aquilo que, a despeito de todos os esforços de silenciamento, teima ainda em contar outras histórias, em povoar o real com outras narrativas. Krenak pontua: “minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim” (ibid: 27). De certa maneira, então, o líder indígena nos convida a uma tarefa menor: em vez da salvação definitiva do mundo, o convite é a um despretensioso adiamento. E como se faz isso? Suspendendo o fim – ou as pretensões de “finalidade” que essa deliciosa polissemia nos dá a pensar – e ouvindo um pouco mais, um pouco do mais que não se convidou, historicamente, a participar do que se convencionou chamar de “humanidade”.

Essa suspensão parece também um desafio quando se pensa a educação a partir do abandono às pretensões de verdade absoluta. Nas escolas, argumenta Almeida (2013: 1006), “a ideia de aprender pressupõe não só a aquisição de certo saber, mas também a crença nesse saber, sua possibilidade de verdade”. Essas crenças, precisa o autor, não são exatamente como o dogmatismo religioso, o qual abole a dúvida; nas instituições de ensino, afirma, elas têm mais a ver com um outro modo de lidar com as dúvidas e questionamentos, o modo científico, o qual, por sua vez, também as admite como uma etapa metodológica – o horizonte, não o percamos de vista, é a Verdade. “A educação requer o sentimento de crença na verdade do saber, de assimilação de conteúdos sobre fenômenos e objetos que correspondam à sua realidade” (ibid), continua Almeida. Nesse sentido, a educação escolar nos ensina, sobretudo, a render armas à verdade, qualquer que seja ela, tão logo sintamos seu odor. Nas palavras de Almeida:

> No caso da educação escolar, a própria (pré) disposição didática, somada aos demais rituais concernentes à prática do ensino, encarrega-se desse sentimento que acompanha o saber em busca de fixá-lo, de torná-lo estável. Não se trata da busca por um saber provisório, nem da problematização de determinados enunciados, mas de um processo de aprendizagem que corresponde a um programa maior de naturalização, interpretação e reconhecimento do referencial (o mundo) a que esses conhecimentos aludem, como se fossem a expressão da verdade
>
> (ibid)

Meu intuito aqui não é questionar se é mais ou menos convergente com a realidade aquilo a que se dá o nome de verdade, mas sim o de pensar a educação sem tomar como palavra de ordem esse desejo pela verdade, ou essa "vontade de verdade", como coloca Nietzsche, e as vontades que lhe são assemelhadas, como a vontade de certeza, a vontade de estabilidade, de fixidez. Sem elas como horizonte, o fazer escolar tem de se haver com a diversidade existencial não como uma meta, como um dever moral, mas sim como condição. Isso não significa um ceticismo total e inconsequente, uma negação de tudo, que nos levasse, por exemplo, a uma normalização acrítica da enxurrada informativa e opinativa oriunda das tecnologias de informação, das redes sociais, sob o argumento de que, assim como qualquer outra convenção, são invenções humanas – vale lembrar que a sabedoria trágica nos conduz a uma experiência com o mundo que, justamente por considerar a realidade como convenção, procura encontros bons, encontros intensificadores do viver, afirmadores da vida. Nesse sentido, implica-se uma relação outra com o saber – o que pode a escola que toma o saber como ficção, como convenção?

Ao tomar os sentidos como construção simbólica, o que Almeida chama de "Pedagogia da Escolha" permite que se opere a "suspensão desse sentimento de crença" (ibid). Sendo assim, conduz ao "desaprender" – se aprender era encontrar a correspondência inequívoca entre o simbólico e o real, uma noção pedagógica que, de largada, abole a premissa da certeza pode apenas, no limite, visar a uma alteração da disposição com que nos engajamos nos jogos de sentido propostos pela escola.

Sob a perspectiva trágica, é preciso estar atento e forte. Não há tempo de temer o fim ou de se ater aos fins: é preciso presença e presente. A incerteza enquanto dado originário obriga-nos a saber dançar, a guardarmos um pouco da malemolência de quem não se deixou enrijecer numa forma única e definitiva, numa abstração confortável. A termos fôlego para um dilúvio em que não há arca, em que não há bote, em que não há prancha. Porque, a partir da hipótese

de nada poder se sustentar na premissa da verdade enquanto fundamento último e inabalável, emerge a efemeridade.

Em outras palavras, a incerteza como fundamento, como condição, demanda um modo de adesão ao real que o reconhece, desde sempre, como convenção; diante do imponderável, do que não pode arrogar a si a fixidez do que seria verdade inquestionável, resta-nos sermos capazes de bancar a escolha feita, de assumi-la e afirmá-la.

> Do ponto de vista existencial, não há nenhuma escolha a se fazer. Não escolhemos nascer, onde, quando e como nascer, em que condições materiais ou familiares vamos nascer, com quais características físicas, com que carga genética, nada. Também não escolhemos morrer; a finitude de nossa existência individual nos é dada de modo trágico, destituída de finalidade, impossível de ser escolhida. Até mesmo nossa consciência não é uma escolha, mas algo que descobrimos existindo. Não posso ter outra consciência a não ser a consciência que tenho da minha consciência.
>
> No entanto, a existência, que não é uma escolha, impõe uma escolha fundamental: se aprovo ou não a minha existência. Se eu a gozo, se eu a aceito como é. Quem não afirma a vida, a idealiza, a moraliza, a submete à lógica do dever ser. Impondo-lhe condições, adia permanentemente uma realização que, embora efêmera, está ao alcance de todos: a adesão ao instante presente. Essa escolha essencial e constante – e nunca exclusivamente racional – é que possibilita ao homem assumir seu destino, ou seja, a somatória das escolhas que faz com o fortuito da existência.
>
> (Ferreira-Santos; Almeida, 2012: 154)

É importante notar como os autores tratam os níveis da escolha: num primeiro momento, a questão à qual se deve responder é sim ou não a respeito de uma existência indiferente a um projeto universal. Dizendo sim, as escolhas daí decorrentes é que compõem um destino, uma trajetória existencial. Destino, aqui, não é então algo previamente traçado que vai sendo simplesmente cumprido, mas uma construção que se erige a cada instante. Em outros termos, aquilo que se faz da própria vida não é justificado por meio de alguma suposta razão que lhe seja externa, não cai em um fatalismo ingênuo – mais uma vez, a responsabilidade surge como um tomar posse do que se é, do que se fez e se faz de si.

A entrada disso como possibilidade educacional, portanto, é possível num contexto em que se suspenda a verdade como palavra de ordem. Mais uma vez, trata-se de algo que, em certa medida, escapa do que se pode instituir nos planos curriculares, nas metas. Trata-se, com efeito, de uma mudança de postura, de disposição em relação àquilo que se faz.

Desmobilizar

O terceiro aspecto que decorre de uma educação pensada a partir do acaso e da incerteza, indiferente à verdade como horizonte último, como ponto de chegada, é a desmobilização. Ainda que ela apareça como conceito explícito nas reflexões de Clément Rosset, é importante perceber que também não estava ausente, ao menos como intuição, das obras de Montaigne e Nietzsche.

Nos ensaios do francês, por exemplo, quando tratando da educação, ele afirma ser muito comum o vício de, nas conversações com os outros, preocuparmo-nos muito mais em darmo-nos a conhecer do que, de fato, em tomar conhecimento do que nos é diferente; é por isso que recomenda: "o silêncio e a modéstia são qualidades muito convenientes para a conversação" (2002: 230). Opormo-nos a tudo o que não é de nosso agrado, continua ele, "é uma inconveniência grosseira" (ibid: 231), e, poderíamos acrescentar com base nas próprias palavras do autor, uma inconveniência pouco inteligente também: Montaigne, afinal, é quem se nos apresenta como aquele que hoje é um e que amanhã, porventura, será outro caso transformado por uma nova aprendizagem (ibid: 222); é quem, reconhecendo que os três volumes de sua obra tratarão muito mais dele mesmo do que de qualquer outra coisa, adverte-nos de que lê-lo é um empreendimento "frívolo e vão (ibid: 4); é quem se declara "inimigo jurado de obrigação, de assiduidade, de constância" (ibid: 157/158) – como poderia uma tal figura, julgando-se com tão humildes pretensões, mobilizar-se de corpo e alma a algo qualquer que se lhe apresentasse como verdade?

Nietzsche, por sua vez, teoriza sobre quem, não levando em consideração a inconstância humana, prega ao homem uma forma fixa:

> A realidade nos mostra uma riqueza encantadora de tipos, a exuberância de um pródigo jogo de formas, de uma pródiga mudança de formas: e vem um miserável moralista indolente e diz: "Não! O homem deve ser diferente"?... Ele sabe, inclusive, como o homem deveria ser, esse coitado e carola; ele pinta o próprio retrato na parede e diz: "Ecce homo!"... Porém, mesmo quando o moralista se dirige apenas ao indivíduo e lhe diz: "Tu deverias ser assim e assim!", ele não deixa de ser ridículo.
>
> (Nietzsche, 2017, V, § 6, p. 30)

O indivíduo, continua ele um pouco mais adiante, é, visto sob todas as perspectivas, *fragmento de fatum*. Como poderia, então, querer-se fixo, perene, imutável? Somente poderia

assim se querer caso se esquecesse de que as reputações, as imagens habituais das coisas, incrementadas de geração em geração, "gradualmente se enraizaram e encravaram na coisa, por assim dizer, tornando-se o seu próprio corpo: a aparência inicial termina quase sempre por tornar-se essência e atua como essência" (2012a, §58, p. 91), como escreve num outro livro.

Nota-se, então, nos dois pensadores, antes de Rosset, uma desconfiança com o dar-se grandes ares de importância quando a verdade deixa de ser a questão. Em Clément Rosset, essa desconfiança também está presente, e o verbo "démobiliser" a transforma em ato, em gesto. Rosset defende que "o trágico falado é preferível ao trágico silencioso" (1989a: 30) – mas, antes de avançar no que isso significa, pensemos um pouco mais detidamente nos contornos adquiridos pela ideia de formação ao longo do tempo.

Alerta-nos Larrosa de que "o conhecimento moderno, o conhecimento da ciência e da tecnologia, caracteriza-se, justamente, por sua separação do sujeito que conhece" (2003: 49). Essa separação, abordada no primeiro capítulo desta tese, no qual, aliás, a associei com Pinóquio, produz, ainda segundo Larrosa, "todo um aparato de distinções e hierarquias entre o objetivo e o subjetivo, o real e o imaginário, a essência e a aparência" (ibid: 52). Silva (2010), por sua vez, ao analisar as teorias do currículo, toma essa concepção disjuntiva entre sujeito cognoscente e objeto do conhecimento como base para caraterizar uma perspectiva tradicional dos currículos escolares, a qual seria "baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação)" (ibid: 12). Mais à frente, desenvolvendo a ideia, escreve:

> Essa concepção estática e essencializada de cultura é correlativa de uma concepção realista e reflexiva do conhecimento. A epistemologia realista é talvez a característica mais marcante das concepções correntes de currículo e, é óbvio, dos próprios currículos. Nas epistemologias realistas, o conhecimento é concebido simplesmente como reflexo de uma realidade que está ali, que pode ser acessada diretamente. É uma visão analógica do conhecimento. O que você vê é o que é. Conhecer é chegar ao real, sem intermediação. […][…]
>
> Há uma clara correspondência entre essa abordagem realista do conhecimento e as concepções correntes de currículo. O currículo, nessas concepções, é simplesmente o reflexo, a reprodução, em escala menor, reduzida e condensada, do conhecimento existente, o qual, por sua vez, como vimos, é um reflexo da realidade. A metáfora do reflexo, da reprodução, subsiste até mesmo em versões mais críticas do currículo (neomarxistas, por exemplo), como demonstrou Philip Wexler. Aqui, o currículo é o reflexo distorcido da realidade. A distorção deve-se, nessa versão, a fatores como relações de produção, conflito de classe etc. Se apenas pudéssemos nos livrar desses fatores espúrios, teríamos, afinal, um conhecimento e um currículo "limpos", "não-contaminados", "purificados", reflexos puros e não-distorcidos da "realidade".
>
> (ibid: 16)

Ora, se o que está em jogo é uma pretensão à objetividade, à neutralidade, e isso é medido a partir de uma régua distinta do próprio real, não estranha que, para dar conta desse currículo, seja preciso, de certa maneira, não ser. É por isso que, numa outra obra, Silva (2013: 15) nos lembra de que as teorias do currículo nunca se podem limitar a responder "o quê?" – é preciso também, e sobretudo, que tenham em mente "o que devem ser" os alunos, ou o que devem se tornar. O dever ser, então, é uma questão que se coloca a priori e, também a priori, desloca o centro gravitacional do sentido do que se faz em sala de aula – há um propósito localizado ao final do percurso escolar o qual deve ser atingido e que justifica tudo o que se faz até que seja alcançado. Em outras palavras, há uma inversão causal: não se é o que é depois de amanhã porque se fez *x* hoje e *y* amanhã; faz-se *x* hoje e *y* amanhã porque se quer o que se acredita que se será depois de amanhã.

Larrosa (2003: 60), nesse sentido, argumenta que a formação clássica tem, normalmente, duas faces: em uma, compreende "formar" como "dar forma, desenvolver um conjunto de disposições pré-existentes"; em outra, continua ele, como "levar o homem a uma conformidade com um modelo ideal fixado e seguro de antemão". Aqui, o deslocamento do sentido educacional abrange o passado também – não é apenas a ideia que se faz do futuro que toma as rédeas do que se é; o que foi, em uma suposta pré-existência, também o faz. Sob uma perspectiva trágica, porém, esses sentidos deslocados, os duplos ilusórios, são convenções e, como tal, independentemente das intenções envolvidas em uma ou outra, despotencializam a vida naquilo que ela tem de indomável, de disruptivo. Para o trágico, só podem ser suportadas caso reconhecidas como ficções, como invenções, mas, enquanto se é crente na verdade absoluta, dificilmente se está disposto a tanto. O efeito, como pontua Montaigne com sua crítica à autoridade; como pontua Nietzsche com sua crítica aos sacerdotes; como pontua Rosset em sua crítica aos fanáticos, é, em primeiro lugar, a submissão do aqui e do agora a algo que não é o aqui e o agora; em segundo lugar, uma conformação da vida a um outro que arroga a si a ciência a respeito do duplo.

É nesse momento, então, que Rosset defenderá a preferência ao trágico falado:

> […] o trágico falado é preferível ao trágico silencioso. Postulado essencial […]: notar-se-á somente aqui que ele é o único postulado do pensamento trágico e, enquanto tal, define bem precisamente a natureza da intenção terrorista. O pensador trágico, que se caracteriza por uma tolerância absoluta – que permite aliás defini-lo de saída, na medida em que ele é o único a praticar e a se recomendar uma tal tolerância -, ocasionalmente (chamem-se essas ocasiões o De rerum natura de Lucrécio ou os Ensaios de Montaigne) uma espécie de intolerância médica em relação ao trágico não falado: acontece-lhe – por piedade assassina – propor com insistência, ao trágico silencioso, o acesso à fala. Se há, num pensador trágico,

> um único "juízo de valor", é este: estimar que, assim que a ocasião se apresente, é recomendável fazer falar o trágico.
>
> (1989a: 30)

Fazer falar o trágico: eis o que pode postular o pensamento trágico. E fazê-lo falar é, de certa maneira, desmobilizar. É por isso a reação desolada do aluno ao fim do ano letivo sobre a qual nos contara Rosset: o trágico falou, deu-se a ver, e, depois disso, como continuar a crer? Nunca mais a boa consciência, a consciência tranquila, de quem pode ainda crer acreditando-se amparado pela verdade. A filosofia trágica, essa filosofia da "insignificância radical" (ibid: 28), "é uma farmácia, uma arte dos venenos que consiste em verter no espírito daquele que escuta um veneno mais violento que os males que presentemente o afligem" (ibid); "trata-se de furtar ao homem todo pensamento consolador, em favor da mais intratável das piedades" (ibid: 29). Em troca, o trágico oferece apenas o "amor fati":

> Eu ainda vivo, eu ainda penso: ainda tenho de viver, porque ainda tenho de pensar. *Sum, ergo cogito: cogito, ergo sum* [Eu sou, portanto penso: eu penso, portanto sou]. Hoje, cada um se permite expressar o seu mais caro desejo e pensamento: também eu, então, quero dizer o que desejo para mim mesmo e que pensamento, este ano, me veio primeiramente ao coração – que pensamento deverá ser para mim razão, garantia de doçura de toda a vida que me resta! Quero cada vez mais aprender a ver como belo aquilo que é necessário nas coisas: – assim me tornarei um daqueles que fazem belas as coisas. *Amor fati* [amor ao destino]: seja este, doravante, o meu amor! Não quero fazer guerra ao que é feio. Não quero acusar, não quero nem mesmo acusar os acusadores. Que a minha única negação seja desviar o olhar! E, tudo somado e em suma: quer ser, algum dia, apenas alguém que diz Sim!
>
> (Nietzsche, 2012, §276, p. 166)

Frente ao mais terrível dos venenos, a realidade indiferente, é-se capaz de dizer "sim"? Nietzsche nos descreve esse sim a partir de uma junção absoluta entre pensamento e sujeito, a partir de um reconhecimento de que o mundo é construção, é imagem, e há em cada sujeito a possibilidade de fazê-lo mais belo, de estetizá-lo, isto é, de somar ao acaso do que nos escapa outros acasos, as obras com que povoamos o real. Esse amor de que trata Nietzsche, então, não é o amor romântico, o amor cristão, mas uma emoção que nos abre ao real, uma emoção a partir da qual a legitimidade daquilo que existe é medida pela sua própria existência, e não por parâmetros morais, científicos ou ideológicos vindos de outro lugar, de um além qualquer. Em outras palavras, é uma emoção que desmobiliza: ao compreender o mundo humano como indissociável das criações humanas, provoca a extirpação do móbil; provocando-a, abre a possibilidade de criar. Insisto: abre a possibilidade de criar, e não a necessidade de adesão plena a uma outra verdade. "O próprio da cura trágica", escreve Rosset (1989a: 29), "é devolver aos homens o uso da fala", uma fala que ainda balbucia, provavelmente, tão

desacostumada está, de fato, com a palavra como criação – e não constatação crente – de si e do mundo.

E aqui se fecha o último círculo do nó borromeano. “Acaso”, “incerteza” e “desmobilizar” são dimensões diferentes de uma mesma postura frente ao real, frente à vida – filosofia encarnada e carne filosofada. Independentemente da aparente indissociabilidade daquilo que sustenta cada uma das noções, há alguns aspectos que parecem lhes ser mais ou menos específicos. Seu movimento em conjunto, no entanto, ao centralizar um ou outro de seus elos, acena, ao menos para os interesses que me movem ao pensá-los, a uma educação mais modesta, mais ciente de suas limitações sem traduzi-las em lamentações. Em outras palavras, a uma educação menor.

Uma Pedagogia Menor

O acaso, a incerteza e a desmobilização não parecem aspectos contempláveis num programa de ensino, em uma política de Estado. Parecem, na verdade, mais ligados a uma certa disposição, a uma certa postura em relação ao mundo, à realidade. De qualquer forma, é possível descrevê-la:

a) Se o *acaso* constitui a realidade, não há nenhuma necessidade a guiar o que existe.

b) Não haver necessidade, porém, não significa que não haja real: o real é da ordem da convenção.

c) Sendo convenção, o real não se justifica senão dentro dos limites das próprias convenções.

d) Sabê-lo, então, não liberta da convenção, mas propõe uma adesão distinta a ela: é possível procurar encontros que expandam o prazer de viver, a alegria. A existência, assim, se caracteriza menos pela busca por uma certeza, por uma verdade absoluta, e mais por uma errância capaz de assumir convenções diversas.

e) Esses encontros não estão dados de antemão, não há programas que possam indicar, de largada, onde estão e como devem ocorrer. A potência da vida, então, tem de lidar com uma *incerteza* como condição.

f) A adequação a uma convenção qualquer decorrente disso – levando-se a sério o caminho trilhado até aqui – é, portanto, sempre uma adesão aos moldes de um engajamento num jogo, ou seja, respeitam-se as regras, mas sempre tendo em mente que o que se joga agora pode não ser o que se jogará no dia seguinte, por exemplo.

g) E, por fim, em sala de aula, como uma escolha, é-nos possível deixar sempre esse percurso falar – isto é, é-nos possível *desmobilizar*.

"Desmobilizar", aqui, é um gesto, um gesto menor, modesto – ou melhor, alguns gestos. O apresentar-se é uma das formas da desmobilização; não um apresentar-se formal, sério, preocupado em guardar a solenidade da sala de aula; trata-se, com efeito, de um apresentar-se que conta quem se é, de onde se vem, por que se vem; um apresentar-se que conta qual o objeto a ser estudado, mas não termina em sua identificação: esse é o objeto estudado *a partir de* …, lembrando a quem quer que ouça que se entra, com esse "a partir de", em território incerto, em que o que se fala está a todo instante confrontando-se com o que outros falam e em que não há apoio definitivo. Aquele que desmobiliza, afinal, é sempre alguém mais preocupado com a genealogia do que com as transcendências prêt-à-porter da estação.

Fazer tremer o chão é outro desses gestos. A que palavras, a que ideias, a que desvios capazes de desestabilizar o que já se assentava lançamos luz em sala de aula? Prestar atenção neles e fazê-los aparecer não é sadismo – o terrorismo aqui é piedoso, ele visa manter o movimento e não deixar cristalizar. Ao fazê-lo, nos convida a olhar o entorno, a atentar àquilo que irrompe em meio à total indiferença. É um convite à festa, diria Rosset. É um convite ao encontro – e há, realmente, encontro sem desmobilização? Hay que desmovilizarse pero sin perder la ternura jamás, ou melhor, hay que desmovilizarse *para* no perder la ternura, para não perder uma experiência educacional voltada ao *amor fati*; uma finalidade sem um dever; uma finalidade por escolha, por desejo.

É a isto, enfim, que pode aspirar uma pedagogia menor: o reconhecimento do caráter constituinte do acaso, a assunção da incerteza como condição fundamental, a desmobilização como gesto imprescindível e que deve se atualizar constantemente sempre que houver a

mínima suspeita de que uma ou outra convenção vai se sedimentando – não para fazer aparecer uma verdade que, por trás dessa convenção, estaria sendo ocultada, mas para lembrar que o que há é, tão-somente, convenção. É isso que, a seus olhos, configura o amor; e é o *amor fati* que ela oferece como emoção fundadora de uma prática educacional atenta ao trágico da vida.

Considerações finais

Ao final de "Perfume: história de um assassino", Jean-Baptiste Grenouille, obcecado em criar o melhor de todos os cheiros, mata treze jovens e extrai delas os aromas, combina-os, e, finalmente, compõe um perfume único e de um poder avassalador. Numa leitura apressada, talvez pudéssemos extrair do filme uma metáfora: é apenas à custa da morte daquilo que é vivo que o podemos guardar num vidrinho qualquer de conceitos, de definições. Mas não fechemos ainda a questão – olhemos um pouco mais atentamente para o que procurei desenvolver ao longo desta tese.

Num primeiro momento, localizei a questão que a motivou. A partir da comparação dos efeitos das tecnologias de comunicação inauguradas nos idos do Renascimento e em nossa era virtual e, sobretudo, das críticas dirigidas a elas, supus que era esse o meu objeto de análise. Acreditava, a essa altura, que meu interesse se detinha nessas tecnologias e nas maneiras com que elas impactam a circulação de textos e a crença nesses textos. Todavia, observando mais cuidadosamente, uma outra nota de aroma foi se destacando, foi tomando corpo: a relação da verdade com a pluralidade de interpretações e os desdobramentos disso para o pensamento educacional.

Foi essa a fragrância que persegui no primeiro capítulo. Nele, foram apresentadas algumas reflexões clássicas do pensamento educacional – todas desenvolvidas depois da invenção da prensa de tipos móveis de Gutenberg – em que a Verdade aparece como horizonte. Para alcançá-la, seria preciso que nos livrássemos das dúvidas, que nos agarrássemos a uma única obra, a Bíblia Sagrada, que nos atentássemos para o que seria realmente útil e que almejássemos a melhoria da espécie, o ápice do que poderia vir a ser o progresso humano. A essa tradição, chamei de "pinoquiana", porque, assim como ocorre com o boneco de Gepeto, pressupõe que há uma verdade fixa e que tudo o que afasta dela nos faz menos gente. A despeito de sua densidade, porém, o perfume dessa tradição não foi suficiente para encher por completo os receptores nasais – havia algo no rastro desse cheiro que não se encaixava, que destoava: tratava-se de alguns pensadores que, paralelamente ao rastro pinoquiano, faziam

exalar também um aroma trágico – e apesar do que "aroma trágico" possa suscitar à imaginação, resolvi prestar atenção nele.

Em Montaigne, autor base do segundo capítulo, pude perceber – em um pensador que produziu sua obra pouco mais de um século depois da invenção da imprensa e, portanto, imerso num mundo já bem mais povoado por textos – uma reação à diversidade que era daquela dos que lhe procederiam. Montaigne não leva a sério as pretensões da razão: para ele, em geral, não podemos confiar em nossa capacidade humana para dizer o que as coisas são ou deixam de ser. Logo, não vale a pena prendermo-nos com demasiada convicção àquilo em que cremos. É por isso que o ensaísta francês nos convida ao mundo: viajemos territorialmente, viajemos historicamente, viajemos subjetivamente, conhecendo o que não somos. Isso, em suas concepções, não diz lá grandes coisas a respeito do que é o real, mas nos ajuda a não tomarmos grandes ares, a não nos darmos tanta importância. O comércio dos homens e a frequentação do mundo, como ele escreve, têm uma outra função: fazer-nos conhecer melhor nossas ínfimas dimensões.

No capítulo seguinte, Nietzsche convidou a um passo além. Ele não apenas ri das pretensões à objetividade total e à verdade absoluta que caracterizariam a razão humana, ele afirma que essas sequer são pretensões próprias dessa razão. O intelecto, defende ele, opera a partir da criação de sentidos, de valores, de grades interpretativas – é apenas a isso que ele pode aspirar. Nietzsche, então, indaga-se acerca do motivo de, sendo essas as bases de funcionamento da relação do homem com o real, surgir aquilo que ele chama de "vontade de verdade". Acompanhando-o em sua investigação, a resposta não demorou a chegar: a verdade nos desobriga, dá uma consciência tranquila em relação a nossas próprias existências. O crente não precisa bancar aquilo em que acredita – contra fatos não há argumentos, afinal. Mas Nietzsche provoca: não existe fato, existe apenas interpretação.

Até aí, lidava com dois aromas mais ou menos bem constituídos – seria possível, porém, produzi-los? Foi então que as notas da desmobilização, conceito de Clément Rosset, começaram a se fazer sentir. Rosset trazia, enfim, um verbo, um gesto: o ato de desmobilizar, de extirpar o móbil, ou seja, aquilo que conferiria algum fundamento de verdade para um ou outro discurso, para uma ou outra interpretação a respeito do real. Em suas palavras, é esse o gesto que ainda pode garantir alguma utilidade para a Filosofia, e é um ato piedoso – implica apontar para o pior, que é a completa ausência de sentido e de regras que possam fixar uma

forma ao real, e fazê-lo falar em sua mais completa indiferença a todas essas tentativas de domesticação. Se isso, por um lado, livra-nos dos fanáticos de quaisquer livros sagrados, por outro, tem também uma dimensão terapêutica, subjetiva: o trágico falado é preferível ao silencioso porque, de certa maneira, devolve-nos a fala, devolve-nos a possibilidade de afirmarmos a existência.

Esse rastro trágico ficou um tanto à margem da tradição hegemônica no pensamento educacional. Recuperando-o, pude chegar, finalmente, ao 5º capítulo com uma família olfativa de base fundamentalmente distinta e compor o que seria o perfume de um pensamento educacional originado a partir daí. Nesse perfume, as notas de acaso, de incerteza e de desmobilização é que se destacam. A necessidade de algo que se mantenha fixo, que seja certo e que confira alguma segurança deixa de importar, e o cheiro que dessa desimportância recende pode ou não atrair. Tragicamente, preferimos absorvê-lo, inspirá-lo: é melhor, para os que se deixam por ele embalar, fazê-lo do que não o fazer. O conceito absoluto, ou seja, as abstrações criadoras de ausências, mata, e o que morre, não demora, começa a feder. A pedagogia menor, por sua vez, pautada em acaso, em incerteza e em desmobilização, é festiva e convida a participar de sua festa aquilo que faz viver: é só assim que se põe em movimento, que pode dançar – parodiando Nietzsche (2012b), talvez também, a partir dela, só pudéssemos crer numa pedagogia que soubesse dançar. A dança à qual ela nos chama é uma dança infinita, sem coreografia, que demanda uma adesão total ao presente, que percebe que os passos vão sendo decididos à medida que se dão, à medida que o corpo os pede, que o ritmo os embala.

Numa das últimas cenas do filme, quando está prestes a ser executado por seus crimes, Grenouille abre o frasco do perfume trágico que havia preparado. O odor que dali emana coloca num outro modo de ser as pessoas que o cercavam raivosas. Inalando a fragrância, despem-se, entregam-se ao desejo, amam-se. O nobre joga longe as vestes e os preconceitos de sua classe e se lança aos pés do aldeão; o aldeão joga longe seus trapos e os preconceitos de sua classe e contra sua classe e se lança aos pés do clérigo; o clérigo joga longe seu manto e os preconceitos de sua classe e se lança aos pés do pecador, e assim, sucessivamente, até o dia seguinte, quando acordam envergonhados de sua "falta de moral", vestem-se rapidamente e continuam suas vidas esforçando-se por esquecer o que fizeram.

Da desmobilização, com essa aura carnavalesca, porém, não se esquece. E uma pedagogia menor, nesses termos, ao conseguir fazer falar o trágico, opera também uma suspensão que

não se pode limitar ao tempo e espaço vivenciados na escola, ou na *skholé*, como pontuam Masschelein e Simons (2014). Trata-se de uma suspensão que uma vez sentida, jamais des-impregna das roupas, da pele, da alma.

Referências Bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALEXIJEVICH, Svetlana. *O fim do homem soviético*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ALMEIDA, Rogério de. *Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 39, p. 1001:1016, 2013.

_____. *O pensamento trágico de Clément Rosset*. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 11 – 37, 2019.

ARAÚJO, Alberto Filipe e ARAÚJO, Joaquim Machado. *Entre um boneco de madeira e um ciborgue, Pinóquio escolhe ser um rapazinho. Um contributo a partir da filosofia do imaginário educacional?*. Comunicação apresentada em: V Colóquio Internacional Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia, Niterói, 28-30 Agosto 2013a.

_____. *Iniciação e imaginário educacional nas aventuras de Pinóquio*. In: Revista Educação e Emancipação, São Luís, v. 6, n. 1, jan./jun. 2013b.

ARENDT, Hannah. *Crises da República*. Trad. José Volkmann. São Paulo: Perspectiva, 2017.

ASSIS, Machado de. *Obra Completa – Volume II*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S. A., 1994.

_____. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Globo, 1997.

BOTO, Carlota. *A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRIGGS, Ana; BURKE, Peter. *Uma história social da mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BURKE, Peter. *Montaigne*. Trad.: Jaimir Conte. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Uma história social do conhecimento I*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. *Uma história social do conhecimento II*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. *As práticas da escrita*. In: História da vida privada 3: da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio: a história de um boneco (e-book)*. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

COMENIUS. *Didática Magna*. [1657] Trad.: Ivone Castilho Benedetti. – 4ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

COMPAGNON, Antoine. *Uma temporada com Montaigne*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

COPPI, Luiz Antonio Callegari. *O riso trágico – ou sobre como pensar com um chapéu de bobo*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2016.

DESCARTES, René. *Discurso do Método* [1637]*; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. Trad. De J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. – 2. Ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DOSTOIEVSKI. Fiodor. *Notas do subterrâneo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

EBY, Fredrik. *História da educação moderna: teoria, organização e práticas educacionais*. Trad. Maria Ângela Vinagre de Almeida, Nelly Aleotti Maia, Malvina Cohen Zaide. Porto Alegre: Globo: 1976.

FERREIRA-SANTOS, Marcos e ALMEIDA, Rogério de. *Aproximações ao Imaginário: bússola de investigação poética*. São Paulo: Képos, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: estética: literatura e pintura, música e cinema.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 2017.

GÓGOL, Nikolai. *O nariz*. In: SCHNAIDERMAN, Boris; BEZERRA, Paulo; BELINKY, Tatiana; *et al.* Clássicos do conto russo. [S.l: s.n.], 2017.

HAN, Byung-Chul. *Agonia de Eros*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

_____. *En el enjambre*. Barcelona: Herder Editorial, 2014.

_____. *Psicopolíticas: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

HELLER, Agnes. *O homem do Renascimento*. Lisboa: Presença, 1982.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*. Trad. Márcio Pugliesi. In: Cognitio, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 145-154, jan./jun. 2012.

_____. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KECHIKIAN, Anita. Os filósofos e a Educação. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

KRENAK, Aílton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Ciudad do México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. *Pedagogia Profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles, e SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARTINS, André. *Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos: encontros entre o trágico e o conhecimento intuitivo*. **O que nos faz pensar**, [S.l.], v. 11, n. 14, p. 183-198, aug. 2000. ISSN 0104-6675. Disponível em: <http://www.oquenosfazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnfp/article/view/151>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad.: Cristina Nunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MCLUHAN, Marshall. *A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico*. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.

MONTAIGNE, Michel de. *Les Essais*. [1588] Paris: Éditions Gallimard, 2009.

_____. *Os ensaios – vol. I*. [1588] São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Os ensaios – vol. II*. [1588] São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Os ensaios – vol. III*. [1588] São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. [1882] São Paulo: Companhia das Letras, 2012a.

_____. *Além do bem e do mal*. [1886] São Paulo: Companhia das Letras, 2005a.

_____. *Assim falava Zaratustra*. [1885] Trad. José Mendes de Souza. Rio de Janeiro, 2012b.

_____. *Crepúsculo dos ídolos*. [1888] São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. Ecce Homo. [1888] São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.

_____. *Humano, demasiado humano*. [1878] São Paulo: Companhia das Letras, 2005b.

_____. *O anticristo*. [1888] São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. *Sobre verdade e mentira*. [1873] Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2008b.

PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo. Cosac Naify: 2015.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurentino de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

_____. *Technopoly: the surrender of the culture to the technology*. New York: Vintage Books, 1993.

RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e Ideologias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70, 2013.

ROSSET, Clément. *Lógica do pior*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989a.

_____. *Desmobilizar*. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência. V. 9, n. 3., p. 109 – 113, 2016.

_____. *O princípio de crueldade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1989b.

_____. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. [1763] Trad. Roberto Leal Ferreira. – 4ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.