

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ENTRE MITO E RACIONALIDADE DOCENTE:
UMA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
NA FIGURA DE ECO E NARCISO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**ENTRE MITO E RACIONALIDADE DOCENTE:
UMA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
NA FIGURA DE ECO E NARCISO**

por

Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
do Programa de Pós-Graduação em Educação,
Linha de Pesquisa Formação de Professores,
da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito para a obtenção do grau de
Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**ENTRE MITO E RACIONALIDADE DOCENTE:
UMA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA
NA FIGURA DE ECO E NARCISO**

elaborada por
Ercília Maria de Moura Garcia Luiz

Como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão examinadora:

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente /Orientador)

Marlene de Souza Dozol, Dra. (UFSC)

Jorge Luiz Cunha, Dr. (UFSM)

Valdo Barcelos, Dr. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, 24 de abril de 2008

Dedico

à minha filha Lorena,
à memória de meus pais Milton e Aida,
à Orlane Eggers Luiz e Atílio Aléssio, grandes amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelo mundo que me proporciona.

Ao Professor Amarildo Luiz Trevisan, por acolher meu projeto e orientar-me, ensinando-me a acreditar em minhas idéias.

À Banca Examinadora dessa Dissertação, Professora Marlene de Souza Dozol, Professor Jorge Luiz Cunha e Professor Valdo Barcelos, por aceitarem o convite com amabilidade e estimulantes pareceres sobre a dissertação.

Aos professores e colegas do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, por ampliarem os horizontes de minha compreensão.

Ao Maurício Cristiano de Azevedo e Rosane Miolo dos Santos, pelas tantas contribuições no campo filosófico e lingüístico.

A todos os meus professores, da infância à idade adulta. Em especial, Gasparina Oflia L. Paz, minha primeira professora de filosofia e Eneida Cidade, pela harmonia de sua linguagem.

Ao Professor Teófilo Torronteguy, meu primeiro mestre em Mitologia, pela oportunidade de adentrar no fantástico mundo mítico.

Aos meus irmãos, familiares e amigos, especialmente Elenir Bragamonte, Valéria Leão e Neura Tedesco, pelos dias de companheirismo e solidariedade.

A todos os meus alunos, com os quais muito aprendi a importância do diálogo e da interação.

A todos os colegas de profissão que compartilharam comigo as suas angústias, desafios e esperanças.

À Confederação Latino-Americana de Educadores Cristãos (CLEC), que veio integrar o pensamento de educadores de diferentes países, pelas experiências na área da formação de professores, motivando a realização desse estudo.

Agradeço a todos os participantes do Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos (MOBREC), minha segunda família, pela partilha de experiências fraternas e educativas a serviço dos educadores em especial das escolas públicas no espelho pedagógico de Cristo.



Eco e Narciso, John William, 1903.

Tirésias previra que Narciso viveria longos anos se não se conhecesse a si mesmo, mas obcecado pela sua beleza o jovem deus acabou por sucumbir. É, assim, perigoso conhecer-se a si mesmo - e podemos morrer por causa disso, deixando que o nosso "adeus" seja repetido por Eco, essa deusa triste, incapaz de dizer a primeira palavra. Ainda hoje, aqueles que são incapazes de dizer a primeira palavra são os que se apaixonam facilmente por Narciso.

(Montesquieu, Elogio da Sinceridade)

RESUMO

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

ENTRE MITO E RACIONALIDADE DOCENTE: UMA COMPREENSÃO DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA FIGURA DE ECO E NARCISO

AUTOR: ERCÍLIA MARIA DE MOURA GARCIA LUIZ

ORIENTADOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 24 de abril de 2008

O trabalho consiste numa reflexão hermenêutica sobre a imagem docente perante o mundo racionalista, tendo como ponto de partida dois estudos críticos de Theodor W. Adorno: *Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar* e *A filosofia e os professores*. Nesse contexto, os fenômenos que se reificaram, prevalentemente analisados, além de contemplarem uma explanação do esquema sujeito-objeto, são enfocados pelo viés da figura da linguagem docente e da linguagem como experiência e revelação de mundo. Nesse sentido, buscamos investigar o modo de como a figura da linguagem de Eco e Narciso pode auxiliar na compreensão pedagógica docente. Assim, consideramos que a razão sistêmica decorrente do iluminismo retorna ao mito, ao valorizar o mundo técnico-científico e a coisificação da pessoa; a ação instrumental em detrimento da ação comunicativa docente. Essa outra racionalidade, que aqui buscamos tematizar, aciona a premissa de que a comunicação efetiva na relação pedagógica deve transcender a metamorfoses de linguagens patológicas tais como as de Narciso e Eco, bem como à superação das mesmas nas tessituras hermenêuticas. Desse modo, pela via da compreensão na relação pedagógica, envolve mais do que metalinguagem mítica, mas *uma abertura à ação comunicativa*. Se tudo é linguagem, mesmo os tabus, quando cristalizados nesse mundo, dissolvem-se juntamente com a aporia da relação sujeito-objeto. Por fim, nessa intencionalidade, situamos a razão comunicativa de Jürgen Habermas como um outro horizonte à relação pedagógica em dias contemporâneos.

Palavras-chave: mito, racionalidade docente, compreensão, linguagem.

ABSTRACT

Masters Dissertation

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Santa Maria

BETWEEN MYTH AND TEACHING RATIONALITY: COMPREHENDING THE PEDAGOGICAL RELATION IN THE FIGURE OF ECO AND NARCISSUS

AUTHOR: ERCÍLIA MARIA DE MOURA LUIZ

ORIENTATOR: AMARILDO LUIZ TREVISAN

Date and Place of Defense: Santa Maria, april 24, 2008

The work Consists of a hermeneutic reflexion on the teaching image before the rationalist world, having as a starting point two critical studies by Theodor W. Adorno: *Taboes that hover over the teaching profession* and *Philosophy and teachers*. In such context, these mainly analyzed rectified phenomena, as well as contemplating an explanation of the subject-object scheme, are focused through the figurehead of professorial language and language as experience and revelation of world. In this sense, we seek to investigate how the figure of language of Eco and Narcissus can help in the pedagogical professorial understanding. Thus, we consider the systemic reason sprung from illuminism returns to the myth, by validating the tecnical-scientific world and the person's reification; action instrumental despite the professorial communicative action. This other rationality, which we seek here to approach, activates the premisses that effective communication within the pedagogical relationship must transcend the metamorphosis of pathological languages such as those of Narcissus and Eco, as well as the overcoming of the same in hermeneutic texture. This way, through comprehension in the pedagogical relationship, involves more than mythical metalanguage, but *an opening to communicative action*. If everything is language, even taboos, when crystalized in this world, dissolve along with the apory of the relationship subject-object. Finally, in this way, we situate Jürgen Habermas' communicative reason as another horizon to the pedagogical relation in contemporary times.

Keywords: myth, professorial rationality, comprehension, language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. A IMAGEM DOCENTE PERANTE A RACIONALIDADE	14
1.1 A docência no mundo racionalista.....	14
1.1.1 A ação docente e seus tabus.....	16
1.1.2 A ação da linguagem perante a deformação profissional	19
1.1.3 O autoritarismo e a questão dos preconceitos.....	20
1.2 Escuta e discriminação do discente	21
1.3 A filosofia e os professores.....	22
2. DA FIGURA DA LINGUAGEM DOCENTE.....	27
2.1 Do falar ao compreender: linguagem e compreensão.....	27
2.2 Abordagem mítica e suas conexões históricas.....	30
2.2.1 Imagens de Eco e Narciso.....	32
2.3. Sobre o círculo hermenêutico: interpretação compreensiva de mundo	35
2.3.1 O preconceito como condição da compreensão	37
2.3.2 Da Hermenêutica à recriação da figura: onde estavam as sandálias de Eco e Narciso?.....	38
2.4 Da figura do professor à figura da linguagem na compreensão pedagógica	41
2.4.1 Autoridade e sedução: categorias pedagógicas	45
3. A LINGUAGEM COMO EXPERIÊNCIA E REVELAÇÃO DE MUNDO.....	48
3.1 Entre o mundo imaginal e o mundo docente	50
3.1.1 Tessituras de linguagem: imagem e mito.....	51
3.1.2 A metáfora e a metamorfose como compreensões dos mundos mítico e lingüístico.....	53
3.1.3 Uma revelação de Eco: imagem sedutora da linguagem	55
3.1.4 Sobre o silêncio de Narciso.....	57
3.1.5 O espelho docente no ecoísmo-narcisismo	59
4. A RACIONALIDADE COMUNICATIVA: UM OUTRO HORIZONTE À RACIONALIDADE DOCENTE.....	63
4.1 O mundo da vida e o mundo sistêmico.....	655
4.2 Da competência monológica à competência dialógica.....	666
4.3 Atos de fala e o âmbito discursivo: ações comunicativas docentes.....	677
4.4 Entendimento mútuo e ação docente	699
4.5 O desenvolvimento da competência comunicativa e a compreensão pedagógica...711	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	744
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	788

INTRODUÇÃO

Tendo em mente que o paradigma da racionalidade moderna adentra a compreensão pedagógica, confirmamos, no pensamento de Theodor W. Adorno, uma análise enfática do ser humano e do mundo como realidades inter-reagentes. Em tal contexto, a ciência se converte em uma nova heteronomia para seus adeptos “de um modo que chega a provocar arrepios” (ADORNO, 1995, p.70). Na verdade, de acordo com esse autor, as pessoas acreditam estar salvas, mas orientam-se conforme regras científicas e obedecem a um ritual científico.

Por essa razão, a esfera cognitiva e experimental do Aufklärung (iluminismo) não consegue transcender explicações consideradas irracionais, provenientes de mitos. Isto acontece, porque a razão sistêmica, gestada pelo iluminismo, de certa forma retorna ao mito, ao estereótipo, valorizando a ação instrumental em detrimento da ação comunicativa. Por esse viés, à medida que o homem progride no campo tecnológico e científico, perde seu poder libertário e retorna ao estado de servidão e controle ou ritualiza utopias sociais. O que repercute negativamente na comunicação humana e na interação e gera um novo comportamento mítico.

Dessa forma, a imagem docente deve significar, antes de tudo, o valor da linguagem como esfera que estabeleça condições sensíveis entre sujeitos. Mas, nesse processo de heteronomia no mundo docente, de acordo com a crítica adorniana, há o relevo de dimensões de aversão à docência. Imagens que originam tabus e uma série de preconceitos referentes ao professor e à profissão de ensinar. Esta matriz que se instala na própria Alemanha, intensifica, portanto, a imagem da racionalidade nos trâmites docentes e a busca de um horizonte que possa incrementar a ação docente, a qual oportunize o desenvolvimento de uma competência interativa como aprendizado oriundo de uma razão comunicacional.

Minha vida profissional sempre esteve e está relacionada à docência. Como professora de língua portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio, como coordenadora pedagógica e supervisora escolar, e, ultimamente, como professora de filosofia, língua inglesa e ensino religioso percebo a crescente influência de interesses sistêmico-instrumentais. Ao atuar como integrante e coordenadora nacional do MOBREC (Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos), organizando e coordenando seminários, congressos e jornadas de educação; ao realizar palestras interativas em várias regiões do Brasil e de países latinos, intensifico o diálogo com apreensivos docentes.

Nesses âmbitos, encontro significativos relatos de professores como o que segue: “É como se minha fala não tenha eco”. Eco que desperte atenção e interesse. Naturalmente, o entorno dicotômico dessa fala e a palavra eco potencializa o meu envolvimento com a temática sobre a imagem da racionalidade docente: uma compreensão pedagógica na figura do mito de Eco e Narciso. E mais precisamente, a busca de uma resposta à seguinte situação problemática: Frente às atuais configurações da racionalidade docente, é possível superar uma compreensão pedagógica de acordo com o auxílio da figura de Eco e Narciso?

Eco identifica-se com um prelúdio de Narciso, cujo desdém é considerado a causa da metamorfose da ninfa em rochedo, pois antes ela possuía um corpo, ainda que destituído do uso da palavra. Essa imagem, intimamente ligada a concepções humanas, Jung¹ (1976) as concebe produzidas espontaneamente pela psiquê em mitos semelhantes em forma e estrutura. E nessa teia, as opiniões, pensamentos e convicções são produtos de uma psíquica, na qual os mesmos se autoproduzem e se transformam em linguagem. Se no contexto da comunicação da relação pedagógica entendemos a compreensão da linguagem como um modo de ser estruturante do existente humano, torna-se necessário experienciá-la como meio universal de estar no mundo, configurando o relacionamento com o mesmo.

Todavia, há linguagens que não apresentam as conexões necessárias com a relação pedagógica e lembram a trágica história mítica de Eco e Narciso contada pela mitologia grega. Não se entenderam e por isso definharam. Eco, na rigidez da montanha, e Narciso, apaixonado por sua própria imagem.

Gadamer (1998) considera a linguagem como médium da experiência hermenêutica, como meio em que se realiza o acordo dos interlocutores e o entendimento. No entanto, há a perspectiva de não se perceber de modo satisfatório o poder e a ubiquidade da linguagem nos dias contemporâneos, como conseqüência do esquema sujeito-objeto. E, com isso, uma preocupação hermenêutica que já não se situa no paradigma da consciência, mas sim, no paradigma da linguagem. Sendo assim, determinadas imagens do discurso pedagógico evidenciam paradoxos refratários à idéia de formar e, com isto, a impossibilidade de uma figura não condizente ao novo paradigma comunicacional, que certamente configura racionalidades docentes. Concordamos com Brandão, que o conhecimento vira símbolo da

¹ Não pretendemos entrar nas teses de Jung, que estariam mais próximas a um estudo de Psicologia ou Psicanálise, mas ele aparece em nossa discussão pela relevância que atribui aos mitos e pelo fato de ser referenciado por muitos autores que abordam essa temática.

atividade imemorial humana, configurada pela cultura mitológica porque, “sendo uma fala, um sistema de comunicação, uma linguagem, o mito é como uma metalinguagem, já que é uma segunda língua na qual se fala da primeira” (BRANDÃO,1986,P.14).

Essa posição justifica que a cultura mitológica configura um símbolo da atividade imemorial humana, um sistema de comunicação, uma linguagem. Assim, não o considera um objeto, um conceito ou uma idéia, mas um modo de significação, a compreensão não somente de um símbolo, mas também do homem e seu posicionamento no mundo que o cerca. Em nosso caso específico, na relação compreensiva que estrutura a linguagem docente. Na verdade, como elemento de orientação do ser, entendendo as razões ou motivações de sua linguagem, porque “delineiam padrões para a caminhada existencial através da dimensão imaginária”(Ibid,p.9). Nos caminhos em que se constata a perda da sensibilidade e da tolerância em relação ao outro e suas diferenças, o interlocutor da linguagem docente poderá sofrer a metamorfose do rochedo. Apesar de todas as inovações oferecidas pelos avanços do mundo técnico-científico, a sociedade contemporânea não continua a impor elementos que inviabilizam, não raras vezes, nossa capacidade compreensiva?

Se, por um lado, a racionalidade instrumental turva a linguagem docente em nosso tempo, por outro, existe a possibilidade da vivência do momento mágico da relação pedagógica, em que educador e educando constroem a sua linguagem. Além de propor um olhar quanto à subjetividade ou objetividade inserida no diálogo docente, a imagem não-dialógica dos mitos citados apresenta-se profícua para o educador examinar a dominância da tipologia ecoísta ou narcisista. Reeducá-la para um olhar terapêutico na construção sensível do saber, é entendermos necessário o pensar hermenêutico como capaz de redescrever a estrutura da comunicação lingüística docente, perturbada ou patológica. Portanto, assim como no texto “*Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar*” e *a Filosofia e os professores*, Adorno torna visíveis algumas das dimensões da aversão contra a profissão docente, objetivamos nessa pesquisa investigar o modo como a figura da linguagem mítica de Eco e Narciso pode auxiliar na compreensão pedagógica docente, a qual oportunize competências interativas como aprendizado de uma razão comunicacional.

Para a consecução do objetivo expresso acima, propomo-nos, no primeiro capítulo do presente trabalho, expor configurações atuais da racionalidade docente a partir do pensamento crítico de Adorno (1995a). Oportunizamos, assim, uma passagem sobre problemas que colocam em relevo algumas das dimensões da aversão à docência que desempenham. Buscando, dessa forma, preencher algumas das lacunas de nossa própria imagem docente.

Esta visão panorâmica inicial procura dedicar especial atenção também às reflexões do pensamento adorniano, quando discorre sobre a filosofia e os professores. Não obstante, a amplidão da vigência da racionalidade cognitivo-instrumental no ambiente escolar, que se faz sentir nos excessos burocráticos de administração e controle, o autor preocupa-se com a consciência *reificada ou coisificada*² de professores observados por ele em concursos para a docência e que conduz à imagem da semicultura contemporânea.

Com Gadamer, compreendemos que sempre podem surgir pressupostos que não podemos eliminar. Esse procedimento hermenêutico, contudo, pode nos redirecionar a uma maior autocompreensão, bem como ultrapassar o tradicional modelo de situação interpretativa que se estabelece no esquema sujeito-objeto. Dessa forma, focalizamos imagens que partem da figura do professor à figura da linguagem, relacionando o fenômeno do esclarecimento da figura do mestre à realidade sócio-cultural contemporânea. Nessa perspectiva, procuramos demonstrar como se situam a ação da linguagem perante a deformação profissional, experiências autoritárias e preconceituosas na docência, bem como a escuta e a discriminação do discente e, finalmente, a filosofia e os professores.

No segundo momento, nossos esforços reflexivos seguem a hermenêutica de Gadamer. Fazemos uma breve incursão que aproxime e considere uma figura pedagógica confrontada pelas perspectivas históricas, abertas pelo universo cultural dos mitos. Visando desocultar a gênese da alienação, conforme o propósito crítico adorniano, nossa reflexão esteve atenta aos elementos que oportunizaram a racionalidade docente. Ou seja, os motivos circunstanciais que tornaram possível a geração de patologias lingüísticas conectadas pelo canal da ciência como ritual que dispensa o pensamento filosófico e conduz a uma semicultura. Nesse sentido, discutimos o entendimento frustrado na docência, considerando o espelho docente num paralelo com as figuras míticas de Eco e Narciso. Para isso, seguimos principalmente a interpretação mitológica de Junito de Souza Brandão (1986). Partimos da compreensão de que a linguagem docente exige a força matriz de uma figura que ultrapasse os meandros negativos da autoridade e do autoritarismo devido a ambigüidade conceitual desses e a violência da modernidade.

No terceiro capítulo, a preocupação está voltada para a linguagem como experiência e revelação de mundo. Retornamos à base gadameriana em que o médium da linguagem se

² Consciência que coloca os objetos no lugar dos sujeitos e tem como uma característica manter-se restrita a si mesma, junto a sua própria fraqueza, procurando justificar-se a qualquer custo. Cf. Adorno, 1995b, p. 71.

desenvolve de acordo com a hermenêutica e, em particular, com toda a experiência humana de mundo. Trata-se de uma questão decisiva para a imagem docente, uma vez que a figura da linguagem como cerne do processo comunicativo encontra-se nas relações humanas sólidas que se estabelecem. Acreditamos que a comunicação do professor assume papel decisivo nessas relações. Dessa forma, se há a perspectiva de não se perceber o poder e a ubiquidade da linguagem de modo satisfatório, torna-se necessário expor uma visão constituinte da hermenêutica em implicações filosóficas fundamentais da interpretação. Para tanto, trabalhamos a linguagem como experiência e revelação de mundo, situando um transcender ecoísta-narcisista, partindo de seu imaginário frente ao mundo docente.

Finalmente, ante essa laboriosa caminhada, incumbe-nos a tarefa de direcionar o esboço problemático que implica não somente confrontar as atuais configurações da racionalidade docente, mas encontrar uma forma de superar uma compreensão pedagógica de acordo com a figura de Eco e Narciso. E assim, frente à intenção expressa em nosso objetivo, identificar um horizonte que oportunize o desenvolvimento de uma competência interativa como aprendizado de uma razão comunicacional, o qual incrementa a ação inerente à docência. Em vista disso, nossa proposta no quarto momento, para contrapor a racionalidade docente, em que o ecoísmo-narcisismo dificulta o entendimento do mundo da vida docente, pretende situar a esfera da razão comunicativa habermasiana como redimensionamento desta racionalidade.

Essencialmente porque, no olhar de Habermas, formas de vida se expressam em linguagem interativa, sem, no entanto, desprezar as conquistas científicas. A formação dessa competência como exigência da razão comunicacional não é um instrumento de dominação e heteronomia. Compreende a esfera instrumental de conhecimentos objetivos e alcança a esfera de interação entre sujeitos. Enfim, apostamos no fato de que é possível conjugar competência comunicativa e profissional como complementares, e não excludentes, no processo da imagem docente. Daí, derivarmos reflexões para a educação. O lume das perspectivas metodológicas adotadas, nessa pesquisa, é de cunho teórico, numa aproximação qualitativa. Portanto, utilizar-se-á da hermenêutica qualitativa de Gadamer, e também, de algumas inserções na hermenêutica reconstrutiva de Habermas.

1. A IMAGEM DOCENTE PERANTE A RACIONALIDADE

“Há que se construir o humano como realmente humano.”

(Adorno)

Refletir sobre a docência contemporânea conduz ao mundo da racionalidade e suas tessituras no mundo da vida docente. Há vastas articulações realizadas por filósofos e críticos entre o estreitamento da racionalidade moderna a uma forma dirigida a fins instrumentais, que se constroem por um modelo auto-referencial do sujeito. Instrumentalidade que estabelece uma relação objetual com o mundo que o cerca. E, nesse processo, transforma o próprio mundo interior em objeto, não permitindo uma interação condizente à imagem docente. Entre os filósofos que se dirigem, criticamente, contra o conceito de subjetividade, que constrói sua auto-afirmação por meio de um modelo restritivo de idéias racionais, enfocamos o pensamento de Adorno (1995a). Em seus conceitos relevantes e elementos básicos para a compreensão desta racionalidade, torna visível aversões a essa imagem. Mas, para ele, é necessário pensar e agir sobre a atuação de uma consciência reificada contemporânea, reflexo onipresente da realidade sócio-cultural, continuamente reproduzida pelo capitalismo tardio.

1.1 A docência no mundo racionalista

A intenção deste tópico não se limita, portanto, a identificarmos fios patológicos, que tecem configurações racionais de compreensão pedagógicas, mas assimilá-los para transcendê-los. Uma das principais implicações filosóficas educacionais da teoria de Adorno (1995a) refere-se à defesa intransigente de um modo de pensar, que não se intimida diante das facilidades de um raciocínio condicionado a permanecer. O frankfurtiano defende, pelo contrário, a manutenção de um pensamento que ensina a ler as entranhas de um objeto. Emprega o conceito de tabu num sentido mais rigoroso como a sedimentação coletiva de representações, de maneira similar às de caráter econômico que menciona. Sedimentações que perderam sua base em grande medida, mas que, como preconceitos sociais e psicológicos, tornam-se forças reais. A permanência de um clima cultural, cuja instrumentalização de racionalidade se realiza de forma irracional, pressupõe o retorno à barbárie que foi o nazismo. E é o entrelaçamento entre o processo de técnica e os atos regressivos, expostos nos estádios esportivos, por exemplo, que exalta o cumprimento de papéis sociais específicos de cada

circunstância. Estereótipo de uma sociedade marcada pela perene tensão entre o geral e o particular. Quanto às tensas relações estabelecidas entre os professores e alunos, não se pode negar, atribui o autor, que há uma série de manifestações de caráter afetivo não referenciadas pelo currículo oficial e conduzem à imagem de *tiranía*.

Ao ter em mente uma educação para a autonomia, Adorno (1995b) insiste na necessidade de que a docência se contraponha aos processos que integram e subjagam o particular ao universal, o indivíduo ao coletivo. É uma identificação cega que conduz a um conjunto de caracteres heterônomos com normas, mandamentos e poderes, em que a consciência moral é substituída por preceitos exteriores. Surgem a dor e o sofrimento. E, simultâneo a estes sentimentos, o desejo de vingar as humilhações sofridas recaem sobre os supostamente fracos. Esses limites instigam Adorno a investigar justamente a aversão dos alunos referentes aos seus mestres, observando certos desvios pedagógicos advindos de objetivos contingentes ou alienados de *renomados* professores universitários que,

na prática, quase nunca exercem funções disciplinares, levam a cabo investigações produtivas, isto é, não se fixam no plano pedagógico, tido como secundário, ou, como eu dizia, ilusório. O problema da imanente não-verdade da pedagogia ou medida pedagogizada reside de certo modo no fato em que o objetivo explorado é feito sob medida para os destinatários do processo, não é um trabalho puramente objetivo pela coisa em si. Esta é antes pedagogizada (ADORNO, 1995a, p.90).

O fato dos professores, dessa forma, transmitirem algo já estabelecido, sua função mediadora como tal, somando-se com todas as atividades de circulação, torna-se suspeita desde o ponto de vista social, atraindo certa repulsa geral. Entretanto, Gadamer (1998) justifica que formulou o conceito universal de Hermenêutica a partir do conceito de linguagem para evitar o falso metodologismo, responsável pela estranheza do conceito de objetividade nas ciências do espírito. Mas este conceito é atingido pelos matizes do momento em que o perfil burocrático torna-se generalizado, juntamente à racionalidade progressiva de formas de vida que empobrece a formação de caráter humanista. A ênfase dos desacertos da modernidade, em especial a separação entre entendimento e sensibilidade³, promove o

³ Não circunscrevemos os aspectos da modernidade que indicam a separação entre entendimento e sensibilidade, tais como: o *Renascimento* no que tange ao problema da individualidade e da autoria (Montaigne); *Ilustração* quanto à pedagogia global e compreensiva de Rousseau, na qual entendimento e sensibilidade, sem exageros, são uma coisa só; e *Romantismo* (século XVIII e XIX) em relação ao conjunto de movimentos intelectuais que fizeram prevalecer o sentimento sobre a razão a imaginação sobre a análise crítica, porque nos propomos a investigar uma compreensão pedagógica frente às atuais configurações da racionalidade docente.

regresso do desenvolvimento equilibrado das potencialidades individuais, do gosto, dos valores, dos costumes, da história e de todas as esferas que envolvem o mundo da vida. Em suma, no discurso da modernidade, a escola vai se despidendo de suas roupagens humanistas e enfatizando a formação especializada, a qual, atrelada à ciência e à técnica, privilegia a aprendizagem cognitiva em detrimento dos demais aspectos também constitutivos da natureza humana. Com isso, a docência vai abdicando de seu mundo, do seu caráter emancipatório, para converter-se em instrumento a serviço da disseminação e legitimação do saber no mundo da racionalidade científica, frente a uma vida com danos e retrocessos.

Cabe aqui salientar que o termo mundo da vida⁴ (al. *Lebenswelt*), introduzido por Husserl (1954), designa o mundo em que vivemos intuitivamente, com suas realidades, do modo como se dão, inicialmente na experiência simples e depois, também, nos modos em que sua validade se torna oscilante entre ser e aparência. E Husserl já contrapõe esse mundo ao mundo da ciência, considerado como um hábito simbólico que representa o mundo da vida, mas encontra lugar nele, um mundo para todos.

1.1.1. A ação docente e seus tabus

O texto “*Tabus a respeito do professor*”, segundo Adorno, resume-se em colocar visíveis algumas dimensões da aversão contra a profissão docente, que “representam um papel não muito manifesto na conhecida crise de novas gerações de professores, mas talvez, justamente por isso, são bastante importantes” (ADORNO, 2001, p. 158). Inicialmente, declara ter observado que entre os melhores estudantes situa-se, após aprovação dos exames oficiais, a maior aversão contra a profissão para a qual se qualificam. “Tornar-se professores lhes parece uma espécie de coerção e a isso se submetem como a última *ratio*” (Ibid., p. 158). Também lembra os motivos materiais: a persistência de representar o magistério como a profissão da fome. Assim, há um relevo às motivações subjetivas ou inconscientes da aversão à docência e à sedimentação coletiva de representações que são orientadas por preconceitos psicológicos e sociais, transformando-se em forças, que muito contribuem para o agravamento atual da crise na educação.

⁴ Distinção segundo Abbagnano (2003, p. 89), seguindo o pensamento de Husserl (Krisis, 1954, parág.44).

A mutilação de palavras e vidas (assassinadas na própria escola) remete à análise adorniana, em que o essencial consiste em lutar contra a barbárie de indivíduos em seu processo formativo, a partir da linguagem e do mundo docente. Não somente de alunos, mas daqueles que se candidatam a essa profissão e desprezam seu próprio poder: “Expressões como tirano da escola trazem à mente que esse tipo aí descrito é tão irracionalmente despótico que representa a caricatura do dispositivo (Ibid., p. 164). Frente a essas representações, também a frustração é detectada pelo autor na própria imagem docente. O que pode levá-lo a confundir o microscomo da escola com a própria realidade porque: “progresso e barbárie estão hoje, como cultura de massa, tão enredados que só uma ascese bárbara contra essa última e contra o progresso dos meios seria capaz de produzir de novo a não-barbárie” (ADORNO, 1992, p.43).

No olhar de Adorno, o positivismo, a indústria cultural e os donos do poder querem os sujeitos impotentes por medo da objetividade e sensibilidade que ainda está conservada neles próprios. É preciso reconstruir a individualidade do sujeito com outros sujeitos, para que essa individualidade seja a fonte impulsionadora de uma resistência sensível num mundo fragmentado e cheio de terror. Buscar a não-barbárie, pois, se apresenta como um dos mais urgentes e importantes objetivos na docência. É por esse pressuposto que o referido autor situa o relevo dos tabus.

A violência dos mesmos torna-se valorizada tanto pelos professores quanto pelos alunos que se identificam com o professor na figura de agressor. E é neste entrelace que tais alunos procuram oportunidades para poder se desferrar do sentimento engendrado nas relações com seus docentes. O que nos permite dizer que essas atuais representações aversivas decorrem da violência simbólica que paira sobre aquele(a) que aprende. Essa atitude violenta, ao inferir inicialmente uma sensação de mal-estar, logo é identificada como algo inerente à docência. *Performance* que Adorno, para seu desgosto, observa na própria universidade, naqueles que educam os educadores.

A leitura aversiva relacionada à profissão de ensinar, mesmo com seu ápice em dias contemporâneos, já é uma característica da Paidéia grega, no quinto século antes de Cristo, de acordo com as memórias históricas de Cambi (1999). Lá, onde o ideal formativo era associado à eloquência e à beleza, o aluno era educado por um escravo, o *paidagogos*. Aquele

que fora vencido no campo de batalha e que era mantido nessa condição pelo emprego da força física.

Assim como a imagem de *escravo*, há inúmeras expressões pejorativas sobre a imagem do professor. Estereótipos que vão sendo construídos, paulatinamente, ao longo da história pedagógica. Raízes que são feudais para Adorno (2001), e estão documentadas desde a Idade Média e início do Renascimento. Nesse memorial documentado, há a presença desprezível do monge débil, que não consegue escapar com vida na canção dos Niebelungos⁵. Há o modelo do *escriba*, do escrevente, associado à *performance* de raros cavaleiros instruídos que sabiam ler livros e transcrevê-los. Como na época consideravam o intelecto separado da força física, talvez aqui ressoem antigas lembranças do tempo em que os professores eram escravos. E por último, destacamos outras imagens não documentadas, mas impregnadas na cultura como o protótipo do *carcereiro* ou oficial *sargento*, porta-voz de tortura do delegado, o *professor Unrat*⁶ e o *professor carcereiro*⁷.

Tais comentários remetem a um paradoxo de difícil resolução. O educador não pode ficar enclausurado nas tessituras científicas nem compactuar com a idéia de escravo, frente ao menosprezo. Por isso concordamos com o pensamento adorniano, quanto à importância de buscar compreender a imagem do professor em sua gênese histórica e formativa.

Como pessoa, certamente, o professor procura achar um significado na vida e nas coisas da vida para, igualmente, posicionar-se sem um excessivo sentimento de perda ante o mundo dos valores e das conquistas humanas. Como educador e pedagogo envolve-se em relações com educandos das quais não possui escolha. Caso esteja frustrado por condições de vida pessoal ou profissional, não somente sofre as conseqüências de sua frustração, mas a incide em seus alunos. Descontente com sua profissão, o professor comunica este sentimento de maneira inequívoca aos educandos. E também usa do poder da palavra para argumentar por mais tempo sem que o possam contestar. Então, a comunicação pode ser recebida com significados incompletos, como os últimos sons que Eco repetia.

⁵ Niebelungos: (Al. *Niebelunglied*). Poema épico alemão, escrito nas primeiras décadas do séc. XIII por autor desconhecido. Os niebelungos eram anões, filhos da neblina, que possuíam um anel mágico e um tesouro de ouro, que lhes foram roubados (ADORNO, 2001, p.161).

⁶ Professor Unrat (professor lixo), figurado no romance de Henrich Mann, que originou o filme "O Anjo Azul".

⁷ O tirano da escola: cuja decadência é o conteúdo do mesmo filme (Ibid., p.168).

As representações estereotipadas, conscientes ou pré-conscientes, vistas anteriormente, contêm a gradativa troca das punições físicas pelas psicológicas. Certamente, no Eco de palavras ásperas e rudes, frustradas pelas tessituras *do que fazer*. Talvez não seja equivocado lembrar que Adorno, no antepenúltimo parágrafo do texto “*Tabus a respeito do professor*”, depara-se com idêntica problemática: “por fim, coloca-se a questão do *que fazer?* (...) Muitas vezes essa questão sabota o desenvolvimento conseqüente do conhecimento necessário para possibilitar qualquer transformação” (ADORNO, 1992, p.113).

Um *que fazer* que demonstra apreensões sobre a sensibilidade intelectual também do aprendizado de profissionais docentes e sua imagem sobre a filosofia. Em outros termos, não observa neles aquilo que compreende cientificamente o conjunto de atividade intelectual, bem como todas as manifestações específicas e mais determinadas da mesma na linguagem.

1.1.2 A ação da linguagem perante a deformação profissional

Adorno, em suas considerações sobre a “*defórmation professionnelle*” (deformação profissional) na imagem do professor, observa que a mesma é suscitada pela própria visão da linguagem na conduta do professor: “em seus ralhos, lamentações, reprimendas e outros comportamentos” (1995a, p. 99). Fato que denota a dificuldade docente na ação da linguagem como experiência de mundo. Gadamer (1998) observa a universalidade do nexo da linguagem, já reconhecida por Humboldt, o criador da moderna filosofia da linguagem. Nesse nexo, a linguagem se encontra face a um âmbito infinito e ilimitado; no poder fazer uso infinito de meios, finitos como verdadeira essência da força, que é consciente de si mesma. Mas, para isto, “O exercício da compreensão é sempre ao mesmo tempo convocação pelo que foi dito, e isso não pode ter lugar se alguém não integra nisso sua própria acepção do mundo e inclusive da linguagem” (Ibid., p. 642). Exercício que no âmbito deformativo profissional, não raras vezes, perde a essência de sua figura. Mas a força da linguagem só ocorre quando alguém se mantém livre face ao que lhe vem ao encontro. Talvez não ocorra uma integração de modo satisfatório nas atitudes desse “profissional”, frente às provocações inferidas pelo mundo do mal-estar, que, de certa forma, o aprisiona. Gadamer, porém, com Humboldt, reconhece a realização viva do falar na essência da linguagem como a “*energéia*” lingüística. Portanto, é somente através da força de ação da linguagem que o professor poderá elevar-se acima desse mundo circundante.

A partir dessas perspectivas, consideramos que o lume da compreensão pedagógica deve ser o trânsito de articulações entre sujeitos que se respeitem tal quais são. Seguindo essa luz, a ação da linguagem perante a deformação profissional é um processo contra a barbárie na racionalidade docente. Se o mesmo primar pela emancipação, a *Mündigkeit* kantiana, deve saber fazer uso da própria palavra, ser senhor de si.

Por isso, o comportamento e as reprimendas do estilo docente, discutidas por Adorno, ocasionam tensões quase insuperáveis que conduzem a certa antinomia. As adversidades severas do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que aproximam a imagem do professor à força física, denotam algo de incerteza e debilidade. Se, contudo, o professor não reagir subjetivamente, e mostrar-se tão objetivo que nem chegue a ter reações inadequadas, com maior razão pareceria desumano e frio. Reações que certamente necessitam ser contornadas pela visão da palavra. Se a linguagem na hermenêutica gadameriana é vista não como um signo sempre disponível, mas conforme algo que precede toda a experiência lingüística, então conduz à asserção de que a linguagem é a imagem de quem somos, enquanto docentes.

1.1.3 O autoritarismo e a questão dos preconceitos

Adorno (2001), em suas elucidacões sobre *Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar* quanto à deformação profissional, mostra indícios de que, mesmo havendo uma abstração dos controles da racionalidade social, seria necessário corrigir essa deformação profissional através de uma boa formação. E, principalmente que “comportamentos autoritários colocam em risco o fim da educação, fins que eles mesmos apóiam” (ADORNO, 2001.p.175). São esses comportamentos autoritários que viabilizam o preconceito, enquanto porta de passagem livre a práticas cruéis. Em especial, lembra o autor, cabe avaliar até que ponto o conceito de necessidade escolar tolhe a liberdade e a formação intelectual. Tal animosidade, que se manifesta contra os próprios docentes, acaba se estendendo, com facilidade, para o relacionamento cotidiano pedagógico. Enfatiza que, certamente, também não se deve esquecer que a chave para mudanças abrangentes se encontra na sociedade e em suas relações com a escola. No entanto, isso não converte a escola apenas a um objeto (Ibid., p.175).

Diante dessa premissa, o filósofo insiste na importância de se criar condições nos espaços formativos para discutirmos o preconceito e as possíveis formas de atenuá-lo. Refletir

sobre seus aspectos, inclui o labor contra a emancipação eclipsada de uma *performance* docente autoritária. Aprofundando a questão dos preconceitos, percebemos que Gadamer (1998) os situa como legítimos e ilegítimos e trazem, em sua historicidade, implicações decisivas para a compreensão. Assim, compreender uma situação ou um texto consiste na elaboração de um projeto prévio de sentido, que será substituído por novos projetos até que sejam superadas opiniões com equívocos. Aqui se cristaliza a diferença entre a tradição epistemológica do Iluminismo, com suas compreensões de isenção do sujeito cognoscente e a experiência hermenêutica da compreensão. O próprio termo “preconceito”, ao ser tematizado por Gadamer, quer dizer a formação de juízo anterior à sua validade. A proximidade da palavra com o vocábulo latino *praejudicium*, significando julgamento anterior ou juízo antecipado, é suficiente para pontuar o que o preconceito contém de produtivo quanto às possibilidades positivas e negativas. Mas é com o *Aufklärung* (Iluminismo), que o preconceito e o reconhecimento daqueles que podem ser legítimos e ilegítimos decorrem de nossa finitude e historicidade.

Percebemos que educar é uma atividade complexa que envolve crenças e valores difíceis de serem elucidados via esclarecimento desses preconceitos. É sob este aspecto que encarar, com coragem, o preconceito, no âmbito das práticas sociais e mais especificamente no âmbito pedagógico, torna-se uma questão desafiadora, visto que ele é fruto dos processos de socialização dos conflitos entre interesses sociais diversos, articulados a uma estrutura hermenêutica de indivíduos.

1.2 Escuta e discriminação do discente

Ao assinalarmos uma *práxis* educativa que coloque sua preocupação fundamental na realidade e na vida de seres humanos, muitas vezes discriminados, torna-se necessário escutá-los a partir de seu mundo. E isto requer sensibilidade, respeito, autonomia, mas principalmente, escutá-los através das palavras que pronunciam. Enquanto professores, acreditamos que o primeiro caminho para trabalhar o preconceito negativo passa pelo esforço em estar aberto para reconhecer e admitir, se não caímos na rede da discriminação. Admitir que, como ser humano, dificilmente ouvimos nossos preconceitos, embora nossas relações pedagógicas estejam povoadas por eles. Se a cultura foi submetida aos interesses da produção, o processo educativo deve preocupar-se em contrapor os aspectos autoritários e os seus

elementos regressivos, pois, sob muitos aspectos, alimentam o preconceito, discriminando até mesmo o outro (o aluno), excluindo-o, tornando-o alienado.

Nas palavras de Adorno (1995a), a escola é, para o indivíduo, quase que o protótipo da alienação social. A isto se agrega um momento social que provoca tensões quase insuperáveis. Com frequência, as pessoas, quando crianças, são arrancadas de uma conjuntura imediata, acolhedora. Primeiro da família para o jardim da infância; depois, para uma escola com princípios autoritários. E é a autoridade, ou melhor, o autoritarismo do professor, o agente desta alienação para o aluno. A resposta é o investimento negativo na imagem do professor. A civilização de que ele é agente e as privações que dele se exigem, mobilizam automaticamente as imagens do professor que se acumularam no curso da história, e que, como lixo (professor Unrat), permanecem no inconsciente, podendo ser despertadas novamente conforme as necessidades da economia psíquica. Na escuta da linguagem discente poderá estar a chave para a compreensão pedagógica agir com continuidade e temporalidade frente à imagem da racionalidade docente. Para construir o humano como verdadeiramente humano, grande meta das reflexões de Adorno, é necessário contribuir com processos emancipatórios lingüísticos, quando as situações são de tabus, deformações profissionais e de coisificação. Motivo, pelo qual, deveríamos manter uma análise constante sobre aquilo que falamos. Nossas palavras, após a escuta, ainda que não sejam a garantia contra *práxis* preconceituosas, podem funcionar como um espelho onde podemos nos ver como seres pensantes.

1.3 A filosofia e os professores

Achamos pertinente fazer alusão ao pensamento de Adorno (1995b), quando discorre sobre a filosofia e os professores, e se mostra apreensivo ao falar a respeito da Filosofia em concursos para docentes nas escolas superiores, da Alemanha. *Pessoas de espírito* ou *intelectuais* não demonstraram, para decepção de Adorno, que pensam suficientemente acerca do que fazem e sobre si mesmas. Diante disso, “a filosofia só faz jus a si mesma quando é mais do que uma disciplina específica” (ADORNO, 1995b, p.53). A prova deve avaliar se o candidato apreendeu o sentido e o potencial formativo de suas disciplinas profissionais, de forma que se habilite a compreendê-las, a partir das questões filosóficas, pedagógicas e políticas vivas da atualidade. Dessa maneira, conta que um candidato indagado sobre Descartes refere-se muito bem à argumentação das *Meditações*, como é usual. Quando a conversa volta-se à *res extensa*, à substância extensa e à sua determinação matemático-espacial, há ausência de categorias dinâmicas na concepção cartesiana da natureza.

Perguntado acerca das conseqüências filosóficas dessa ausência, o candidato declarou muito honestamente que isto ele não sabia; ou seja, ele compreendera Descartes corretamente, mas nunca tinha pensado um pouco além deste, para perceber em que influência do sistema cartesiano se apóia criticamente Leibniz e com ele o desenvolvimento que conduz a Kant.

A concentração especializada em um grande filósofo consagra o desvio daquilo que o regulamento da prova exige: o conhecimento da transformação histórica do problema (Ibid., p.61). Nesta breve consideração, entendemos que não é observável a aprendizagem de um olhar para o mundo colhendo dados, interpretando-os e estabelecendo nexos transcendentais e críticos. Em outras ocasiões, Adorno nota que o candidato mais o avaliava do que refletia sobre a dedução da resposta. Nessa situação, em que se conturba o pôr-se de acordo, entendemos a “aliança pura e simples do estereótipo intelectual e o estereótipo da visão de mundo” (Ibid., 62). As convicções docentes e auto-evidências de fundo, portanto, representadas pela cultura e organizadas pela linguagem, são responsáveis pelo contexto situacional dos processos de entendimento no mundo da vida docente. Percebemos que o retorno à compreensão, nos moldes concebidos por Gadamer, pode atenuar mal-entendidos “como superação da estranheza entre um *eu* e um *tu*” (2002, p. 220). E nisto torna-se importante reconhecer que o entendimento é mais originário que o mal-entendido, de tal forma que a compreensão retorna sempre para o entendimento restabelecido, na identificação em um *nós*.

Extrapolar o elo do estereótipo intelectual e do estereótipo de visão de mundo é necessário a todos os professores. A propósito, o espírito da filosofia é aquele que entende primeiro a si mesmo, para conseguir entender todos os outros espíritos das questões pedagógicas e políticas vivas da atualidade: “O artesão de uma ciência particular deveria tornar-se, antes de tudo, um artesão em filosofia” (Fichte apud ADORNO, 1995b, p55). De posse deste espírito filosófico, entretanto, deveria se aprender e perpassar em sua unidade orgânica todas as matérias científicas nas instituições de ensino superior. Nesse horizonte, a denotação filosófica não deve se perder em problemas da filosofia profissional, mas dirigir-se a questões para a formação viva atual.

À medida que o processo de especialização reduz a idéia de filosofia a meros discursos, acontece a reificação do espírito filosófico, ao compactuar com a sociedade mercantil. “(...) afinal, conforme a definição de nosso professor Cornelius, a filosofia é a arte de se expressar” (Ibid, p.62). Como ocorrem intensas rupturas nesta arte de expressão, ao

invés do professor promover a identidade de sua vida profissional, apenas aumenta a auto-alienação. Acontecem heteronomias e elos conturbados entre estereótipos intelectualizados e modelos de visão de mundo, que não favorecem a forma de o aprendiz pensar e aprender de forma crítica e autônoma. E isto entende ser uma responsabilidade do sujeito que aplica e interage com saberes.

Para isso, a filosofia exerce um grande papel, de acordo com a própria etimologia da palavra. Convida-nos a ser amigos da sabedoria. A formação de filosofia, que Adorno comenta, portanto, deve ir além do aprendizado profissional, ou seja, que permita a habilidade de desenvolver uma reflexão acerca do que esses professores fazem, mas, principalmente, acerca de si mesmos. Todavia, havendo uma aliança entre a ausência de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo, delineia-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias. E, uma deficiência das relações diretas e espontâneas com pessoas, coisas e idéias, tornam-se convenções impositivas:

a colcha de retalhos formada pela declamação ideológica e de fatos que foram apropriados, isto é, na maior parte das vezes decorados, revela que foi rompido o nexo entre objeto e reflexão. A constatação disso nos exames é recorrente, levando imediatamente a concluir pela ausência da formação cultural (Bildung) necessária a quem pretende ser um formador (ADORNO, 1995b, p.63).

Esse, talvez, seja o aspecto mais sério que o autor procura transmitir no sentido de evitar que sobrevivam tais deficiências e suas implicações. O nexo entre o objeto e a reflexão são elementos essenciais no processo do pensar docente como mediador reflexivo, que possibilita o processo escolar educativo. Entendemos, por outro lado, que existam saberes indispensáveis ao professor de Filosofia, já que para fomentar a reflexão do educando, necessita ele ser um docente capaz de refletir e possibilitar reflexões. Principalmente porque “a reflexão acerca da linguagem constitui o parâmetro original de qualquer reflexão filosófica” (Ibid., p. 65). Nesse contexto, o autor citado se depara com a conversão da aprovação científica como substituta da reflexão intelectual. E esse equívoco da cultura contemporânea culmina em atitudes e num saber advindos de uma consciência coisificada. O que antepõe a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva, trazendo a racionalidade. Dentro dessa premissa, podemos identificar que os processos educativos não se restringem ao necessário momento da instrução, mas certamente o transcendem. É relevante,

portanto, elaborar algumas palavras sobre a concepção adorniana⁸ de educação, ao considerá-la idêntica à emancipação. Defende o resgate da dimensão emancipatória da *Bildung*, principalmente quanto a suas duas faces centrais, à continuidade e à temporalidade.

Na continuidade da formação cultural, alude à importância de que os conteúdos culturais permaneçam presentes no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Contudo, uma semicultura (*halbbildung*) se difunde ao exigir a memorização de fórmulas, datas e nomes que logo serão esquecidos. Evita-se desta forma, a execução de um raciocínio que procure adjudicar essas mesmas fórmulas com a história e interesses da humanidade. A temporalidade, outra característica da cultura, relaciona-se à necessária consideração de vínculos temporais entre os objetos de estudo. Surge, entretanto, uma reposição imediata de produtos semiculturais que invalida a historicidade situada entre eles.

Segundo essa idéia, podemos identificar a *halbbildung* em todas as relações sociais que envolvam um processo de sociabilização. Ela pode ser reconhecida na mentalidade das chamadas tribos urbanas ou nas torcidas de futebol, as quais afirmam seu narcisismo coletivo ao mesmo tempo em que excluem os diferentes. Comportamento reforçado pela mídia em nosso cotidiano, ao fornecer dados superficiais sobre personagens e fatos, excluindo o raciocínio crítico. De forma sintética, todos são educados ou semi-educados para essa direção. Mas, sob o olhar de Adorno, o esclarecimento pedagógico não é privilégio apenas da reflexão pedagógica. Para estabelecer um clima favorável aos extremismos, é atribuída fundamental importância à psicologia, enquanto atividade que pode levar à conscientização de mecanismos subjetivos, como os tabus vistos anteriormente.

Uma educação que se proponha a evitar a volta à barbárie deverá se concentrar na primeira infância. Quanto melhor forem esclarecidas as crianças, mais chances elas terão de formar seu ego e ajudar a formar seu ambiente mais humano. A mesma não é um processo de modelagem de pessoas, nem mera transmissão de conhecimentos, que transformam o sujeito em depositários de coisas mortas ou numa pseudo-educação, sem respeitar a continuidade e a temporalidade cultural. A educação é, sem a produção de uma consciência verdadeira, um duplo caráter de adaptação e autonomia. É importante frisar que, nesse contexto, a educação se processa na difícil relação entre pessoas, na pesada influência das gerações mais velhas sobre as mais novas. Mas para que haja a fundamental continuidade da espécie humana pela

⁸ PUCCI, Bruno in Adorno: O poder educativo do pensamento crítico, 2001.

transmissão dos valores culturais, essa consciência necessita integrar a criança, o jovem e o adulto na realidade em que vivem. Para o autor, entre a educação, autonomia e adaptação há uma contraditória relação não metafísica e sim, dialética.

Razão por que a educação deve ser também autonomia, racionalidade e possibilidade de se ir além da mera adaptação, sob o risco de falsear o processo pedagógico. A partir dessas constatações, o pensamento filosófico-educacional de Adorno traz presente a grande interrogação de como se podem educar indivíduos que já se consideram educados. É dentro desse contexto que o conceito de indústria cultural proporciona elementos para o entendimento das mudanças observadas nas relações entre cultura popular, cultura erudita e os processos educacionais subjacentes.

Essas reflexões, desenvolvidas também no âmbito de sociologia e da psicanálise, parecem solapar a crença nos poderes clarividentes da razão e pôr em dúvida a pedagogia alicerçada no universalismo iluminista. A idéia de autonomia é questionável, e com ela questionam-se também os valores, mitos e crenças daqueles que se propõem formadores de educadores. A cultura torna-se uma mercadoria paradoxal. Instaure-se a dúvida e a incerteza sobre os resultados que podemos alcançar por meio dos processos formativos. Frente ao estudo cuidadoso do estilo de pensar adorniano, a força dos fatos e de nossas reflexões deve apontar novos desdobramentos. É preciso um olhar não-bloqueado para conseguirmos apreender um discurso filosófico-educativo isento de deformações que figurem na própria imagem docente.

2. DA FIGURA DA LINGUAGEM DOCENTE

Neste capítulo buscamos discutir o entendimento frustrado entre docente e discente num paralelo com as figuras míticas de Eco e Narciso. Partimos da compreensão de que a linguagem docente, nos trâmites filosófico-educacionais, exige a força matriz de uma figura. Isso supõe, evidentemente, a certeza de que a linguagem é um instrumento fundamental pelo qual o ser humano objetiva a dimensão interativa e pode contribuir para uma maior comunicação. Mas, o poder e a profundidade da linguagem evidenciam o fato de que ela mesma prepara o caminho, ao fim do qual se encontra a superação.

2.1. Do falar ao compreender: linguagem e compreensão

Dos sócios seus na caça extraviado
Narciso brada: Olá! Ninguém me escuta?
Escuta, lhe responde a amante Ninfa.
Ele pasma: em redor estira os olhos;
E, não vendo ninguém: Vem cá, lhe grita;
Convite igual ao seu parte dela.
Volta-se, nada vê: Por que me foges?
Clama; Por que me foges, lhe respondem (...)

(NASÃO, 1959, *Metamorfoses*, III).

Em vão Narciso tenta interagir com Eco. Ela, voz sem corpo (característica de sua alienação), torna seu eco ineficaz e não chega a um acordo lingüístico com o seu par. Certamente, porque sua alienação não permitiu construir a ponte entre o “ser que se esconde e o ser que se revela”, como pensou Heidegger (1978), em sua questão ontológica. Assim como a *performance* expressiva do pensamento desses dois personagens míticos não foi concretizada, por aproximação poderíamos dizer que a compreensão da linguagem docente, não raras vezes, perde a essência de sua figura de acordo com o caráter filosófico-educacional, já visto na introdução.

No intuito de esclarecer o problema, poderíamos colocar o docente no lugar de Narciso, com o seu discurso frustrado, por não conseguir situar-se através da compreensão, nem tampouco expressar no seu pensamento a idéia de formar: “por que me foges?”. Já, no lugar de Eco, caberiam as dificuldades encontradas no exercício da fala. Como não conhecia muito a si própria, não sintonizava o outro e apenas conseguia dar uma resposta oca, incompleta. Muito distante de si (de seu corpo), não expressava a habilidade de ecoar como

um processo de reflexão empática. Ecos que conseguem aqueles enraizados em si mesmos a ponto de sentir como outro o toca, sem deixar transparecer uma caricatura de linguagem, muitas vezes expressa no mundo docente. Por outro lado, o professor que somente questiona seus alunos, não garante um processo ver/pensar/falar, assim como Eco e Narciso. São necessários ambientes e as relações didático-pedagógicas assentadas numa prática que priorize os debates, os diálogos e as situações a que os alunos questionem e se interroguem, dizendo o que sentem e pensam. De certa forma, quando essa visão ocorre, o docente torna-se alienado para a dinâmica da realidade e, muitas vezes, percebe-a com equívocos. Coloca em discussão o seu ponto de vista, sentindo-se proprietário da verdade sobre o tempo presente, o passado e o futuro. Aprisiona a si mesmo e os educandos no seu “círculo de segurança”, temendo o diálogo, o pensar diferente, o deslocamento da manifestação e ideologização presentes em sua maneira autoritária de querer libertar o discente. Como donos do tempo, dos seres humanos, do saber, da educação crítica, talvez acabem sem os educandos porque, na verdade, não estão com ele. Isto não quer dizer que os professores devam ser omissos ou que não possa haver momentos de explicações expositivas; trata-se de trabalhar os diferentes temas como quem está aprendendo junto, em lugar de transferir respostas e explicações quase que mecânicas e previamente prontas.

Buscamos uma superação das práticas educacionais reprodutoras que desafiam o docente. Sabemos existirem repetições mecânicas de normas e valores propostos pela ideologia dominante que necessitam uma compreensão. Como os discentes respondem a tantos ecos? Para haver uma compreensão da linguagem, é necessária uma interação com aquele que fala. Gadamer (1997) entende que as chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura, a experiência, e não o conhecimento. A compreensão não é conhecida de modo tradicional como um ato de subjetividade humana, mas como o modo essencial que o *Dasein*⁹ tem de estar no mundo. Então o autor vincula o sujeito que compreende a historicidade do mundo e a realiza, à superação da filosofia da subjetividade.

No mundo escolar, quando os professores se limitam a reproduzir algo já estabelecido, atraem certa aversão generalizada. E talvez aqui surja mais uma vez um novo Narciso buscando, em vão, uma nova Eco. Conforme demonstra Ovídio no início deste item, Narciso e Eco se falaram, mas não se compreenderam. Eco não consegue dar uma resposta completa

⁹ Ver Palmer (1996, p.216).

ao grito desesperado de Narciso, quando pergunta se ninguém o escuta. Apenas diz que o escuta, sem dizer quem, como e por que. Por sua historicidade, a resposta é fragmentada, não possui a continuidade e temporalidade cultural. Então podemos observar a colcha de retalhos salientada pela compreensão de Adorno (1995b), já que há deficiência na relação de nossos personagens míticos. Esses interlocutores, não conseguindo efetivar o sentido processual do fio condutor da linguagem que produz o diálogo, não chegaram ao acordo desejado. Diria a teoria gadameriana (1997), que não permitiu que falassem os seus seres históricos. Justamente porque somente quando a compreensão se converte em linguagem, realiza-se a consciência histórica. Por isso, para Gadamer, a linguagem pode ser a marca da finitude humana. Mas, deslocada para o centro da reflexão filosófica, é o meio pelo qual se efetiva tal reflexão, é o meio pelo qual se concretiza o entendimento a respeito de algo.

Como pessoa, certamente, o professor procura achar um significado na vida e nas coisas da vida para, igualmente, posicionar-se sem um excessivo sentimento de perda ante o mundo dos valores e das conquistas humanas. Como educador e pedagogo envolve-se em relações com educandos sem possuir escolha sobre essa circunstância. Se está frustrado, por condições de vida pessoal ou profissional, não somente sofre as conseqüências de sua frustração, mas a incide em seus alunos. Se está descontente com a profissão, pode comunicar este sentimento de maneira inequívoca aos seus alunos. Ou ainda usar do poder da palavra para argumentar por mais tempo e sem que o possam contestar. E a comunicação pode ser recebida pelos discentes com significados incompletos, como os últimos sons que Eco repetia.

Todavia, se no trânsito de fala à compreensão da linguagem for melhor reconhecido pelos sujeitos interlocutores do cotidiano pedagógico, diferentes visões de mundo presente poderão ser incorporadas nas palavras de cada participante. As tarefas existenciais de cunho pessoal e profissional envolvem um percurso duplo, centrado na identidade pessoal e docente. Em face disso, o professor pode progredir e realizar-se em ambas as dimensões. Convém notar que a energia, a força e o entusiasmo sentidos são contrabalançados pelo choque da realidade, em que os contextos profissional e pessoal apresentam exigências conflitantes. Muitas vezes, fica difícil selecionar o grau de investimento necessário às realizações de ambos os contextos, uma vez que eles podem cobrar, simultaneamente, decisões que requerem a escolha de um em detrimento de outro. Isso ocorre de acordo com o pensar hermenêutico de Gadamer (2002), em conexão com a intensa força de situação política e social do mundo e do agravamento das tensões que perpassam a atualidade. Geram fracassos entre as nações e gerações porque parecem exaurir uma linguagem comum: “Basta lembrar o

que ocorre com as palavras como ‘democracia e liberdade’’. (Ibid., 2002, p.216). Como falha a linguagem, os conceitos básicos utilizados como motes incitadores reforçam as contradições e aprofundam as tensões que deveriam suprimir. Diante disso, todos os fenômenos do entendimento, da compreensão ou incompreensão, que formam o objeto da hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem.

Consolidar uma linguagem compreende um espaço-tempo formado por múltiplas questões de caminhos e tarefas variadas, tais quais os sentimentos de potência e impotência que acionaram a incompreensão entre Eco e Narciso podem servir de alerta ao sentido da docência, representado pela consciência de que a responsabilidade e competência pela condução pedagógica são do professor.

2.2. Abordagem mítica e suas conexões históricas

Como o mito transcende a narrativa de sua própria época histórica, julgamos pertinente uma breve incursão que aproxime e considere em suas perspectivas históricas uma compreensão pedagógica, na expectativa de unir forças vitais opostas às perturbações do paradigma atual. Conformados, através do tempo, não só com o próprio símbolo, mas também com a totalidade do indivíduo que o produz. Totalidade na qual se inclui um universo cultural oriundo de narrativas e metáforas, consideradas por mitólogos como Brandão (1986), um processo apto a preencher algumas das lacunas de nossa própria linguagem. Vácuos que, ao emergirem da cultura greco-ocidental, são traduzidos e multiplicados pelo predomínio da opção decisiva da razão e remetem à consciência coisificada, já vista em Adorno no capítulo anterior.

O termo mito (lat. *Mythos*) remete a uma realidade cultural extremamente complexa que possui abordagens e interpretações através de perspectivas históricas¹⁰ múltiplas e complementares. Tais perspectivas sublinham a compreensão do homem e seu posicionamento no mundo que o cerca. Ou seja, um elemento para a orientação do ser, através das conexões de sua imagem com a realidade que o referencia; está em jogo a relevância por ele representada em nossas atitudes. Sabemos que a compreensão desses símbolos, na

¹⁰ Distinguem-se três concepções deste ponto de vista. A primeira, como um produto inferior ou deformado da atividade intelectual: verossimilhança. Na segunda, o mito passa a ser considerado como uma forma autônoma de pensamento ou de vida. A terceira concepção consiste na moderna teoria sociológica, cuja função é reforçar a tradição, atribuindo-lhe maior valor e prestígio de acordo com o papel que desempenha na sociedade. (Ver ABBAGNANO, 2003. p. 673).

modernidade, partiu da grande contribuição de alguns teóricos, como Jung, em sua Escola de Psicologia Analítica.

“Dependemos, muito mais do que imaginamos, das imagens trazidas por estes símbolos, e tanto as nossas atitudes quanto o nosso comportamento são profundamente influenciadas por ele” (JUNG, 2002, p.107). Mensagens que tornam possível uma reavaliação, capaz de auxiliar a eliminar a distinção arbitrária entre o homem primitivo, para quem os mitos (símbolos) são partes naturais do cotidiano, e o homem moderno, pouco ou nenhum sentido pode neles encontrar. Mas, de forma paradoxal, embrenha-se numa teia de mitos consumistas e preconceituosos da racionalidade contemporânea.

Dessa forma, apoiamos nossa abordagem sobre o mito em Junito de Souza Brandão, por seus relevantes estudos sobre a mitologia grega, quando procura explicar o mundo e o homem. De um lado, mito opõe-se a *lógos*: “Como a fantasia à razão, como a palavra que narra à palavra que demonstra, “*lógos*” e “*mythos*” são as duas metades da linguagem, duas funções fundamentais da vida e do espírito. O *lógos*, sendo um raciocínio, procura convencer” (BRANDÃO, 1986, p.13).

De outro lado, sendo uma fala, um sistema de comunicação, uma mensagem, o mito é uma metalinguagem, já que é uma segunda língua da qual se fala da primeira. Em outros termos, Brandão entende os mitos como um relato de uma história verdadeira no princípio dos tempos (*illo tempore*). Algo que passou a existir como realidade total, o cosmo, uma espécie animal ou vegetal, ou ainda um comportamento humano. E assim não deixa de ser a narrativa de uma criação: “conta-nos de que modo algo, que não era, começou a ser” (Ibid., p.36). Algo que pode se exprimir ao nível da linguagem e torna-se palavra, a imagem que circunscreve o acontecimento no coração do homem.

Paralelamente, o mito é sempre uma representação coletiva, transmitida através de várias gerações, relatando uma explicação do mundo. Por conseguinte, torna-se a *parole*, a palavra revelada, o dito. “Razão porque esse mitólogo situa a precisão conceitual em Maurice Lenhardt:” O mito é sentido e vivido antes de ser inteligido e formulado. “Mito é a palavra, a imagem, o gesto, que circunscreve o acontecimento no coração do homem, emotivo como uma criança, antes de fixar-se como narrativa” (LENHARDT, 1947, p.247). Nesse contexto, é

sentindo e compreendendo a linguagem com sua equivalência imagética, que sua essência torna-se efetivamente uma representação coletiva.¹¹

É bem verdade, sublinha Brandão (1986), que a sociedade industrial utiliza o mito como expressão de fantasia e ilusões, que resultam em mitomanias. E é necessário transcender essa ilusão que o mesmo contém, evitando apresentá-lo como qualquer forma substituível da verdade. Só que essa concepção inclui na visão mítica tão somente os significantes, isto é, a parte concreta do signo. Entretanto, nas interpretações de Brandão (1986), encontramos a relevância de irmos além das aparências e buscar-lhes o significado, a parte abstrata, o sentido profundo de idéias inatas ou imagem.

2.2.1 Imagens de Eco e Narciso

Passemos agora ao relato do mito de acordo com os cantos ovídicos¹² e a algumas referências a essas imagens. A história de Eco e Narciso, contada pela mitologia, diz que Eco, ninfa das fontes e florestas, era bem bonita, mas tinha um grave defeito: falava demais. Além de tagarela, gostava de ter sempre a última palavra numa discussão e despertava a ira da esposa de Zeus (Júpiter para os romanos). Cabe, aqui, destacar que, para os gregos, a esposa de Zeus chamava-se Hera, e para os romanos, Juno. Eco, então, tentava distraí-la com sua conversa fiada para que a rainha dos deuses não desconfiasse de que o marido a traía com outras ninfas. Hera descobre a trama e resolve castigar Eco: lança-lhe uma maldição que a impede de ser a primeira a falar. Ela torna-se capaz somente de repetir palavras ditas por outros. Um dia, num de seus passeios, acompanhando Diana, rainha da caça, Eco encontra Narciso, um jovem de deslumbrante beleza.

Apaixonada, deseja falar-lhe, expressar seu amor, mas devido ao castigo de Hera, isso não é possível. Só lhe resta, então, esperar que o rapaz lhe dirija a palavra. Espera impacientemente, até que um dia, durante uma caçada, distanciando-se de seus companheiros, Narciso pergunta: "Tem alguém aí?" E Eco responde: "Aí!". Narciso olha em volta, não vê ninguém. Grita: "Vem!". E Eco mais uma vez responde: "Vem!" Eco corre em direção a Narciso, doida para se jogar em seus braços. Mas o jovem sai correndo, apavorado. E lhe diz

¹¹ Definida por Jung (1981), como um elo arquetípico entre o consciente ou inconsciente coletivo. Nesse último, encontram-se a vivência das gerações anteriores e a expressão de identidade de todos os homens, seja qual for a época e o lugar onde tenham vivido.

¹² Coletâneas de quinze volumes sobre a mitologia greco-latina, escritas por Públius Ovídius Naso (Publio Ovídio Nasão), poeta latino do século de Augusto (43 a.C - 17 d.C).

palavras cruéis. Preferia morrer a se deixar possuir por Eco. Bem, aqui é preciso contar um pouco da história de Narciso...

Belo, ele fazia enorme sucesso entre as ninfas, mas não dava a menor atenção às “paqueras”. Até que uma das ninfas desprezada por ele, inspirada por Nêmesis, deusa da vingança, roga-lhe uma praga. A praga era de que ele padecesse também das dores do amor não correspondido, apaixonando-se pela própria imagem. Aliás, esse triste destino já havia sido previsto pelo adivinho cego Tirésias, consultado pelos pais de Narciso quando este nascera. Tirésias profetizara que a criança viveria bastante, se jamais visse o próprio rosto. Certo dia, fatigado, ao fim de mais uma caçada, Narciso descansa junto a uma fonte de águas cristalinas. Com sede e calor, debruça-se sobre as águas claras e se depara com uma imagem irresistível. Pensa tratar-se de um espírito das águas, sem ter idéia de que caíra de amores por si mesmo. Tenta abraçar e beijar a imagem, mas, com a proximidade, a figura some.

Assim que ele se afasta, a imagem retorna, renovando seu desejo. E assim fica Narciso um longo tempo, desesperando-se com a rejeição. Não pode compreender por que todas as ninfas o adoravam, menos aquele ser pelo qual se apaixonara. Tomado de tristeza, vai perdendo todo o vigor e a beleza. Suas lágrimas caíam na água e turvavam sua imagem. Sem forças, acaba morrendo de inanição. Em seu lugar surge uma flor roxa, rodeada de folhas brancas, que tem o nome justamente de narciso. E Eco? Depois de ser desprezada por Narciso, ela foge envergonhada para as montanhas. Passou a viver nas grutas e entre as rochas. Seu corpo definhou e os ossos transformaram-se em rochedos. Dela restou apenas a voz. Por isso, ainda hoje a ouvimos responder a quem grita em sua direção, mantendo o hábito de dizer a última palavra.

Essa narrativa é considerada a origem do desenvolvimento desses mitos. Do ponto de vista etimológico, o termo Narciso provém do Grego (*Nárkissos*), que significa entorpecimento, torpor, relacionando-se, logo após, com a flor Narciso. Várias associações se fizeram com essa flor; de bonita a inútil, que fenece após uma vida muito breve. Mas, florescendo na primavera, em lugares úmidos, Narciso também se relaciona à simbologia das águas e dos ritmos e, por conseguinte, “da fecundidade, o que caracteriza sua ambivalência morte (sono)-renascimento” (BRANDÃO, 1989, p.174). Todavia, o principal drama de Narciso, segundo Ovídio (*Metamorfoses III*), vem de uma pergunta e uma resposta que Liríope busca: “Narciso viveria muitos anos? A resposta do adivinho foi lacônica e direta: *si nonse uiderit*, ‘se ele não se vir’... Eis aí o seu drama, o problema da visão”. (Ibid., p.176). Imagem que, não raras vezes, vimos inclusa na compreensão pedagógica.

Quanto a Eco (*eikôn* / imagem da palavra), juntamente com jovens de toda Grécia e ninfas, como sonhara Liríope, estava presa à beleza de Narciso que, irremediavelmente, permanecia insensível. Acabara de regressar do Olimpo, pelas desconfianças da deusa Hera, pelas constantes viagens de seu marido ao mundo dos mortais. Zeus lembra-se de Eco para distrair sua esposa e ele poderia, enfim, passear pelo habitat das encantadoras mortais. Todavia, Hera descobre tudo e Eco não mais consegue dizer uma palavra completa. Entranhada na cultura maia, Eco representa um dos atributos do grande deus Ctônio Jaguar, enquanto associado às montanhas, aos animais selvagens. E, particularmente, ao tapir e ao tambor, que pode ser considerado, em síntese, como o “eco” sonoro da existência. Mitógrafos do Renascimento vêem nela, não mais um castigo, ao contrário, divinizam-na. Em outros casos, ela já não se define com a idéia de metamorfose e sim, por sua relação com o deserto, com o silêncio e com o imaginável, enquanto sombra que imita. Mas sempre dentro de um discurso equívoco, na qualidade de representação das aparências.

Brandão (1986), no entanto, ao reforçar a idéia de metamorfose, situa a beleza de Eco no sofrimento e numa certa passividade. Sofrimento por algo além das fronteiras de si próprio. Relaciona-se etimologicamente com o latim “*passio*” (passividade) e o grego “*phatòs*” (paixão). Então, o foco desses mitos é a paixão não-realizada. Eco por Narciso e Narciso por seu reflexo, devido à sua própria *phatòs*, suas próprias patologias. Analogamente, os padrões de comportamento inferidos nos respectivos mitos resumem-se no fio condutor de uma dupla face. Por um lado, em sincronia, Eco é privada da abundância e da iniciativa da palavra por castigo da deusa Hera, ao sentir-se enganada pela sedutora conversa da ninfa, na tentativa de distração de outros relacionamentos de Zeus.

Por ter falado demais e pelo uso falaz de suas conversas, daí para frente só consegue repetir os últimos sons ouvidos, sem poder comunicar desejos, inquietudes ou sinais de alerta, mas conserva a faculdade essencial de escolher os sons que irá repetir. Por outro lado, por amar intensamente Narciso, seguindo-o por onde quer que o mesmo se dirija, torna-se vítima da resistência deste por sua indiferença e perde sua substância corporal (reduzindo-o à voz), desfalecendo, tal como ele, por efeito de uma languidez amorosa. Vê-se que a relação simbólica entre Eco e Narciso é sublinhada em Ovídio por simetrias: ao ouvir aquela voz que repete suas próprias palavras, sem que disso possua consciência, Narciso reage e repete a mesma pergunta à sua imagem reflexa, que também não entende tratar-se dele próprio; Eco, por sua vez, retoma essas queixas como se fossem suas próprias lamentações, voltando a insistir mais uma vez no diálogo.

Assim, na reflexividade do som/palavra e da imagem, a ninfa Eco torna-se, dessa forma, um duplo ou reflexo de Narciso. O modo como ela repete, mutilando as palavras que ouve, é análogo ao modo como lhe chega a imagem do par, incompleta, porque sem realidade, apenas refletida na superfície espelhada da água. Quem não vê algum dia sua imagem refletida em espelho e fica perturbado? Os contornos refletidos são os seus? Vê outro ou vê a si mesmo? A imagem compreensível como o fazer da própria coisa é justificado por Gadamer em *Verdade e Método I*, o verdadeiro movimento que capta o falante. Obviamente, todo professor já percebeu algum aluno rastreando o reflexo subjetivo de sua fala no plano imaginário da linguagem: “essa cunhagem da idéia do fazer da própria coisa. Do sentido que vem-à-fala, aponta uma estrutura universal ontológica, à constituição fundamental de tudo a que a compreensão pode se voltar” (GADAMER, 1998, p.687). Por conseguinte, esta é preferencialmente concebida como eliminação de mal-entendidos e superação de estranheza entre um eu e um tu. Se este educando não captar o sentido que vem à fala, talvez parafraseie Ovídio e pergunte: Por que me foges, professor? Uma contundente resposta revela-se somente naquilo que se apresenta a si mesmo, como parte de seu próprio ser, porque “o ser que pode ser compreendido é linguagem” (Ibid., p. 687). Então, o presente contraponto mítico pode significar um alerta para o entendimento docente e discente no convite à autocompreensão, e ao compreender que entendemos algo quando comparamos com algo que já conhecemos.

2.3. Sobre o círculo hermenêutico: interpretação compreensiva de mundo

Ao entendermos a compreensão através da linguagem, com certeza surge o desejo de compreender a comunicação da própria vida. Entre o horizonte do falante e o horizonte do ouvinte cria-se um arco hermenêutico, no qual ocorre a fusão de horizontes, gerando novas compreensões e interpretações. Em Gadamer (1998), observamos o círculo hermenêutico como um traço fundamental de uma teoria da experiência hermenêutica. O autor sublinha que Heidegger descreve o círculo sob a forma da própria interpretação compreensiva, antes da exigência à práxis da compreensão, um sentido ontológico positivo.

Se Brandão (1986) cita nos mitos a teia de um horizonte simbólico para representações conscientes, Adorno destaca motivações subjetivas ou inconscientes de aversão à docência. Gadamer (1998), por sua vez, conduz a reflexão a um médium da linguagem, “a partir do qual se desenvolve toda a nossa experiência do mundo, em particular a experiência hermenêutica” (p.663). Assim verificamos, quando da referência ao círculo hermenêutico da compreensão,

que compreende trabalhar uma pré-compreensão (ou uma compreensão prévia) ordenada na forma de preconceitos negativos, e sua análise e substituição por preconceitos que ampliam a capacidade de compreender do existente humano. O eco da concentração diante da palavra do professor expressa um fascínio que transcende o fato e se enraíza além de estereótipos ou referências cristalizadas. Pode-se afirmar que todo ato de compreensão gera outro de modo autocompreensivo, numa seqüência de experiências, partindo de uma compreensão prévia. Fato que não ocorreu na narrativa tradicional dos mitos de Eco e Narciso.

Entendemos que a compreensão prévia de ambos não reconheceu um sentido antecipado para abrir as possibilidades de leitura do mundo, reconduzindo-a ao círculo da hermenêutica, ontológico e histórico, como diria Heidegger (1978), por meio de suas idéias analítico-existenciais. Um exemplo do círculo hermenêutico é a leitura de um texto, em que o todo não pode ser compreendido sem a compreensão das partes. Mas, se o ser humano compreende o mundo dentro de um projeto interpretativo, que se efetua pela linguagem, os dois interlocutores devem saber escutar e responder. No caso de nossos personagens míticos, Eco sabia escutar, mas não conseguia responder.

“Quem procura compreender está exposto a opiniões prévias, as quais não se confirmam nas próprias coisas” (GADAMER, 1988, p.402). Essa afirmação reitera a necessidade de percebemos os preconceitos para ouvirmos a coisa de que nos fala a tradição: “não nos tornamos surdos” (Ibid., p.406). Só que, para isto, é necessária uma correta interpretação de mundos. E para o autor, o moderno *Aufklärung*, apesar de toda crítica ao racionalismo, insere os mitos na despotenciação da tradição. Neste vocábulo, *Vorurteil* na língua alemã, Gadamer salienta, ainda, que seu significado adquiriu o matiz negativo no *Aufklärung* e até agora o possui. Em si mesmo, significa um juízo (*Urteil*) que se forma antes dos momentos determinantes. Mas é necessário referenciar a expressão de vida, como histórica categoria na arte simbólica, que pensamos espelhar a marca da vida interior daquele que educa. Desse modo, evidenciamos a premissa de que a comunicação efetiva no cotidiano educativo supõe a não-estagnação, tal como Narciso sucumbiu em frente à sua imagem no lago. Se relacionarmos este final infeliz com a pré-compreensão do círculo hermenêutico, talvez seja pertinente interpretar que Narciso torna-se vítima de um preconceito negativo, quando repele Eco e as outras ninfas, sem uma atitude que possibilite uma prévia compreensão.

A partir daí verte a clara evidência de que os envolvidos no processo de educar devem permanecer abertos e dispostos a aprender um com o outro; assim, nunca será esgotada a

totalidade de sentido na educação. O que, por sua vez, aponta para o quanto a hermenêutica pode tornar fecunda essa busca de significado, na perspectiva de compreender a racionalidade que opera na prática educativa. Naturalmente a capacidade de compreensão na educação escolar se efetua como um processo compreensível pedagógico, à medida que possa ressignificar a vida humana, dando novos sentidos e fazendo novas releituras de acontecimentos antes vistos, vividos e sentidos. Enquanto o indivíduo constrói seu mundo, também o transforma em sua interpretação e compreensão, e essa mudança acarreta na transformação do seu drama vital: a vida com suas peculiaridades e acontecimentos.

“Há, portanto, um constante retroprojetar, que perfaz o movimento de sentido e de compreender” (GADAMER, 1998, p.402). A partir do que analisamos até o presente momento, Eco não compreende sua essência, por isso talvez não consiga compreender Narciso, já que não conhece a si própria. Além do fato simbólico de ecoar uma fala vazia, ecoa seu vazio. Ecos que certamente podem ser trabalhados através da hermenêutica numa possível recriação de sentidos.

2.3.1. O preconceito como condição da compreensão

Ao tematizar os preconceitos como condição da compreensão, Gadamer (1998) os considera como ponto de partida do problema hermenêutico. Necessitando, por isso, serem analisados de acordo com a autoridade e tradição, porque o ser humano encontra-se, para o autor, submerso numa tradição que determina as instituições e os comportamentos, tanto no plano teórico como no plano ético. Como a historicidade condiciona a compreensão, a busca da verdade se dá no horizonte de uma tradição a que pertencemos. Mas a tradição histórica humana traz muitas trocas culturais, dependendo da forma de contato e condições compreensivas das diferentes interpretações culturais. Os antagonismos, as imposições, os choques, os conflitos e as resistências continuam a tecer sua rede nos comportamentos e instituições educativas. Inseridos aos preconceitos constantes, “que procedem das sujeições a que estamos submetidos, aparecerem juízos equivocados momentâneos devidos à precipitação” (Ibid., p. 418). Sujeições, nas quais o preconceito transparece a favor do novo. Como um tomar de antemão, que condiciona a descartar precipitadamente idéias consideradas como verdade com a desculpa de serem antigas.

Se transportarmos o exposto aos limites da compreensão pedagógica, encontramos densos questionamentos em torno de possibilidades e restrições do âmbito histórico escolar. E aqui, nos permitimos um parêntese, para exemplificar que não raras vezes há a inserção de

novas metodologias e dinâmicas didático-pedagógicas por precipitação. Deixando de lado experiências, métodos e projetos só porque perderam sua imagem inovadora. Há uma receptividade compatível com uma auto-anulação do pensar hermenêutico docente. Ao contrário, uma consciência hermenêutica pressupõe a habilidade de incorporar opiniões prévias e preconceitos pelos quais se modula a historicidade. Não se trata de aceitá-los ou refutá-los, mas de admitir que eles são a base de nossa capacidade de compreender. Há que se reconhecer que os preconceitos, ao atuarem sobre o processo pedagógico, constituem uma orientação prévia da própria compreensão, e, por aproximação, esclarecedores da questionável autoridade pedagógica. A autoridade, pelo contrário, é a culpada de que nós não façamos uso da própria razão (Ibid., p. 416). Nessa premissa, entendemos que a autoridade das pessoas não possui seu fundamento último num ato submisso que abdica da razão. Mas, num ato de reconhecimento e de entendimento de que a autoridade é, em primeira instância, um atributo de pessoas.

2.3.2 Da hermenêutica à recriação da figura: onde estavam as sandálias de Eco e Narciso?

Embora situemos a pesquisa na hermenêutica de Gadamer, que conduz o movimento que capta o falante, destacamos a pertinência da criatividade simbólica na hermenêutica a partir do significado da própria origem vocabular, na qual a arte do pensar grego nos remete a Hermes, o mensageiro dos deuses. Acepção que, ao complementar-se com experientes sandálias aladas, permitem a fluência do símbolo latente da capacidade que o permitiu “alar” pelos percursos, e enfim, “trazer à luz tesouros ocultos” (HERMANN, 2003, p. 211). E mais, Hermes simbolizava o mensageiro divino, mediante o relato de Homero na *Odisséia*, canto V, quando Zeus diz a Hermes: - Tu que és portador de todas as mensagens, vai anunciar nossa irrevogável decisão à ninfa de belas tranças: queremos que o paciente Ulisses regresse. Aqui cabe imaginar onde estavam as sandálias de Eco e Narciso.

Na imagem de Hermes é possível reconhecer uma tradição hermenêutica alusiva, não somente à idéia de interpretar, mas à de trazer mensagens, trazer o símbolo da compreensão, o sentido simbólico, segundo Baptista (2003). Por essa razão, entende o simbolismo como a expressão humana do sentido do mundo, o fascínio da linguagem que aponta para além de si mesma, uma vez que participa no sentido do simbolizado. Convém assinalar que esse autor redefine o sentido hermenêutico como sentido simbólico e avança para além da hermenêutica gadameriana. Ele observa na modernidade a trajetória do rompimento com um mundo “a

priori”, organizado por formas dogmáticas de pensar e explicar a realidade. Festeja o redescobrimto do “*logos*”, que é a capacidade de conhecer todas as coisas e todos os objetos, descrevendo sua natureza sem transformá-los.

Mas é Gadamer (1998) quem traz o aspecto universal da hermenêutica dirigido pela idéia de que a linguagem é um centro na qual se reúnem o “eu” e o “mundo”. Ou ainda, o lugar em que ambos aparecem em sua unidade originária. Tanto na linguagem da conversação, quanto na da poesia e interpretação, torna-se clara a estrutura especulativa da linguagem, do vir-à-fala. O fenômeno hermenêutico “devolve aqui a sua própria universalidade à constituição ôntica do compreendido, quando a determina, num sentido universal, como linguagem, e determina sua própria referência ao ente, como interpretação” (GADAMER, 1998, p.687). Desde a referência mitológica grega, as luzes hermenêuticas carregam consigo a idéia de tornar explícito o implícito, descobrindo o que figura na mensagem lingüística criativa. Nesse caso, devemos extrapolar as questões de conteúdo pedagógico propriamente dito e considerar o acontecimento como tal. No exemplo acima, Hermes possuía sandálias aladas; Narciso e Eco, os pés desnudos, e com isto se conformam, de certa maneira. Fixando nosso pensamento nessa figura de Eco, não a sentimos reagir frente à sentença de Hera. Continua seus “ecos” sem entender a simbologia dos mesmos, sem opinião própria.

Roupage m que, inclusa na forma técnica em que hoje se forma a opinião docente, confere uma versão oficial estabelecida por uma central de controle, numa influência que desfigura sua ação de forma particular, gestando um conformismo alienado na docência. Harmonizar a política de formação de opinião, um dos problemas da atualidade, é não submetê-la a um controle centralizado, com as exigências racionais de co-determinar a vida da escola. E, conseqüentemente, a um vetor que vexa a compreensão e a vida pedagógica. Para solucionar esse problema, de acordo com a hermenêutica de Gadamer, incumbe-nos ter em mente que a ciência se caracteriza, imparcialmente, por possibilitar a independência com respeito à formação da opinião pública e por instruir a formação do juízo a partir de uma ótica livre. Em seu âmbito mais peculiar, esta pode ser a característica mais apropriada de ciência.

“Mas será que a ciência se empenha intencionalmente em evitar todas as manipulações, quando a estima pública de que goza se lhe contrapõe?” (GADAMER, 2002, p.224). Aqui, deixa claro, o citado hermenêutico que esta estima limita, continuamente, à liberdade crítica. Invocando, entretanto, a autoridade da ciência, quando, na verdade, se trata de lutas políticas e de poder. Lutas que talvez nem “sandálias aladas” tragam soluções

plausíveis. Contudo, “será que existe na realidade uma linguagem científica própria a quem devemos escutar?” E assim, toda expressão torna-se evidentemente ambígua. Por um lado, desenvolve um recurso de linguagem próprio para a fixação e o entendimento comunicativo na própria processualidade de investigação. Por outro, o que significa algo bem diverso, a ciência utiliza uma linguagem que pretende atingir a consciência pública e superar a legenda incompreensível da mesma. Nesse sentido, quando esse pensador fala da linguagem da ciência, refere-se aos sistemas de comunicação que não derivam da linguagem cotidiana.

O exemplo mais profícuo, para ele, é a matemática e sua função nas ciências da natureza. Porque, nem sequer os físicos sabem, de forma integral, o que a matemática representa em si mesma. O que ela conhece, qual o seu objeto, quais são suas questões, é algo muito peculiar. Se a matemática desenvolver-se em si mesma, considerando a si própria como razão, persistindo dentro de si na própria investigação, isso constituiria uma das maravilhas da razão humana. Todavia, enquanto linguagem, em que se fala sobre o mundo, a matemática é mais um sistema de símbolos inseridos no conjunto de nosso comportamento na linguagem e não uma linguagem própria. É necessário o físico tornar compreensível para si mesmo as operações que capturam elétrons, entre outras. E, imersas em certos limites, o que representa para os leigos no assunto, o que ele retrata de modo exato por equações. Em outras palavras, a mensagem filosófica constitui sempre uma intermediação entre a linguagem técnica, ou melhor, elucidando, de técnicas expressões. E é nessa denominada terminologia erudita que a vida da linguagem cresce e se transforma nela mesma. A questão, para o docente, é, porém, saber como se dá a relação entre o dizer e o pensar científico; e o dizer e o pensar extracientífico. Contextualizando, de forma mais sintética, Gadamer, em sua indagação, questiona se é correto afirmar que o ideal de perfeição de toda linguagem é a crescente aproximação de uma linguagem científica. Para discutir esse questionamento, estabelece uma distinção oponente entre enunciado e palavra (*Wort*). Refere-se à palavra no singular, a que toca alguém e que esse alguém permita que lhe seja dita.

Caso Narciso, perguntamos, fosse tocado pelas últimas palavras de sua interlocutora, permitir-se-ia deixar-se amar pela mesma? É indispensável, todavia, aquela palavra que “cai bem” num contexto de vida determinado e preciso, comum a ambos. Mas, através do enunciado, acontece o mostrar-se do que foi dito e implica uma essencial proximidade à pergunta, que pode despertar sempre novas interrogações. Somos cientes de que Gadamer (2002), em suas referências ao homem e à linguagem, traz presente Aristóteles e a definição clássica do homem como ser vivo, que possui *logos*, racional. A palavra grega *logos* foi

traduzida, então, no sentido de razão ou pensar. Falar significa “poder tornar visível, pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo” (Ibid., p. 173). Mas como tornar visíveis as sandálias que Eco e Narciso não usavam? Será que o professor pode comunicar tudo o que pensa? Não é, muitas vezes, atingido por preconceitos? Preconceitos que dificultam até mesmo uma compreensão prévia e a recriação de uma figura de linguagem condizente.

2.4 Da figura do professor à figura da linguagem na compreensão pedagógica

Ao refletirmos sobre a elucidação da figura do professor inserida na racionalidade científica contemporânea, entendemos que esta afeta também a figura da linguagem de acordo com a compreensão pedagógica. Vimos em Adorno (2000), que há uma delimitação dessa figura, não somente devido a tabus, mas por uma alienação e linguagem não-condizentes à ação docente. Não se trata apenas de uma habilitação técnica de aquisição e domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente uma figura do professor condizente às demandas de uma autêntica *Bildung*, de acordo com a utopia de formação humana em sua integralidade. Razões por que a proposta reflexiva no presente item é resgatar, no potencial compreensivo pedagógico, a figura do professor, contribuindo em uma educação que interfira na sofrida racionalidade. Principalmente, na figura de uma linguagem pedagógica quanto à sensibilidade e interatividade.

No momento achamos oportuno refletir sobre imagens que partem da figura do professor à figura da linguagem, ao entendermos no potencial polissêmico da imagem não o que representa em si mesma, mas o que ela provoca em termos de figuras lingüísticas.

Assim, etimologicamente, a imagem pode problematizar uma terapia quando não há a interação prevista com o saber comunicado. Eco e Narciso representam figuras que podem definir os limites do homem: a palavra não atravessa a rocha e os reflexos congelam na imagem, não permitindo aos interlocutores *escutar e responder*. Essa incomunicabilidade, ao mutilar, separar, destruir, permite uma figura terapêutica numa dupla determinação dialógica. De um lado, da situação ideal de linguagem; de outro, das condições limitantes. No entanto, o ato de pensar a imagem não poderá restringir-se à simples representação, pois recairá numa concepção que vulgariza a mimética do signo imagético, tornando-o apenas imitação do real. No momento em que a leitura da imagem nos permite, numa nova configuração hermenêutica,

a noção simbólica no diálogo com Eco, poderá atuar como questionamento na forma de uma interlocução entre docente e discente.

O drama de nosso personagem mítico, Narciso, também gesta e se desenvolve pela patologia de uma visão, que não conseguiu transcender e comunicar. Acrescentamos algumas observações que julgamos necessárias, de acordo com Brandão (1989), quando remete o símbolo central de Narciso à permanência em si mesmo. Eco, ao revés, traduz a problemática da vivência de seu oposto. É preciso frisar que há uma relação dialética de opostos complementares não só de masculino e feminino, mas, sobretudo, de sujeito e objeto. De algo que permanece no si mesmo e de algo que permanece no outro. Ligada à dissociação conjugal de Zeus e Hera, Eco é castigada exatamente pela cobertura aos adultérios de Zeus, o que significa uma imagem dissociativa do real. Narciso e Eco apresentam-se, portanto, como dois caminhos provenientes de uma raiz comum no sofrimento cultural. Buscando, através de seus incidentes, se encontrarem e se resolverem. Porém, como se encontram e não se resolvem, e pior, se separam, fica-nos, desse encontro-desencontro, a marca de uma tragédia. O que muito pode elucidar as discussões sobre as razões que dificultam um consenso satisfatório para a sonoridade de um eco e represente uma satisfatória imagem compreensiva da linguagem educador-educando. Trevisan (2004), buscando compreender a imagem do professor entre os temas docentes e pedagógicos, busca decodificar imagens culturais, que transitam em diversos fluxos da comunicação. Os discursos, para ele, se tornaram muito pesados, densos, iguais às figuras do mito de Atlas, personagem condenado a carregar a esfera do mundo sobre os ombros:

É preciso ir além e romper com o paradigma da consciência pela compreensão crítica a partir do paradigma de linguagem em ação, pois no paradigma anterior tem-se exemplo de uma compreensão não-dialógica da teoria. (TREVISAN, 2004, pág.58).

Assim, o autor conduz a uma maior reflexão sobre o desafio do paradigma atual. Retirarmos a crítica da redoma da consciência e pensá-la de forma acoplada à linguagem. Para tanto, é preciso uma ênfase maior à criatividade na educação, e não somente à criticidade. Desinflar as teorias, esclarecer as confusões da linguagem, para então acontecer a crítica terapêutica dos discursos. Frente a esse panorama, o professor depara-se com uma crise de linguagem semelhante à de Narciso em frente ao lago, decorrente do questionamento que faz de sua própria vida, ao refletir se os caminhos percorridos levam a possibilidade de realização ou de alienação.

Diante dos mecanismos da sociedade atual, percebemos que muitas vezes essa mesma sociedade impede a imagem autêntica e causa a alienação e o conformismo, parte da trajetória profissional e pessoal docente. Há o que traduz uma disposição do professor em renunciar uma parte de sua própria imagem, conduzindo-o a alienar-se em relação à sua própria figura. O principal responsável por este processo de conformismo e alienação é o mercado de trabalho e o sistema ao qual estão submetidos, utilizando-se dos meios de comunicação, das imagens idealizadas e promessas ideológicas, que acabam com os desejos individuais. Existe uma imagem construída de que o professor é um representante social, que ajuda a resolver conflitos; muitas vezes, os que se encontram relacionados aos papéis paternos ou maternos. Nesta escala social, o professor encontra-se em um patamar fragilizado, carregando o peso de Atlas, dependendo de decisões verticais. Esta classe profissional pode alienar-se de si mesma, quando em contato com a referida sociedade de vendas e mercadorias. Passa a assumir uma figura ideal de professor, vendendo uma imagem que a sociedade quer comprar, quando não assume uma postura violenta e de mercadoria¹³. Decaída, a linguagem mostra aquilo que as sociedades ocidentais dela fizeram e não podemos nos isentar dessa situação comum apresentando um certificado de intelectual. Com isto, fica evidente que o discurso funciona como uma manifestação da violência não só como deformação profissional docente, conforme cristaliza as reflexões de Adorno, mas tal qual uma distorção que cresce entre aquilo que se diz e entre aquilo que uma sociedade faz dele.

As palavras, todavia, não são tudo. Podem, sim, atacar as distorções do imaginário, mesmo ante a assertiva de que não faz desaparecer, por um ato mágico, o imenso exibicionismo que se oferece à vista, ao serem pronunciadas. Ela própria está presa nesse elemento de onde sai e do qual se alimenta. Diante deste postulado, torna-se necessário acreditarmos que o fato de falar pode restaurar a ausência. Esclarecer a identificação com o imaginário, permitindo o movimento que pode ser o do sentido. Hipótese, que vem concordar com a universalidade do nexu lingüístico e permite encontrar, como situa Gadamer, a essência da força da linguagem. Força, entretanto, que só poderá ocorrer se o professor se mantiver livre (sem o peso de Atlas), mediante as provocações insanas do paradigma contemporâneo. Se há um prazer narcísico de professores que, autoritariamente, impõem sua palavra como verdade final, mesmo de forma dissimulada, não significa que não haja mais espaço para que

¹³ Para Certau (2005, p. 88), o professor transforma um texto em mercadoria, um sintoma do sistema que o transporta e vende.

as possibilidades de relações de poder entre professores e alunos possam efetivar-se coletivamente diferentes e mais humanas. A imagem quase idílica da escola, entre nós, como lócus de fomentação do humano pelo legado cultural, parece ter sido substituída, grande parte das vezes, pela visão difusa de pequenas batalhas civis. Pequenas, mais visíveis o suficiente para causar uma espécie de mal-estar coletivo nos educadores. A crise da autoridade na educação, para Hannah Arendt (1992), tem sido uma crise de atitude humana frente ao passado:

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigado, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tão pouco mantido coeso pela tradição (ARENDR, 1992, p. 245-246).

Do ponto de vista de Dozol (2003, p. 27), tal enunciado poderia ser um dos caminhos para compreender ou explicar a complexidade de aceitar a figura do mestre, por parte dos sujeitos do processo formativo. O que condiz, de certa forma, ao nosso entender, com a própria imagem da origem tradicional da palavra autoridade (*auctoritas*), de acordo com as elucidações de Arendt. “*Auctoritas*”, derivada do verbo “*Augere*”, significa aumentar¹⁴. Um fazer crescer que, desde Platão e Aristóteles¹⁵, baseia-se, sobretudo, em uma superioridade absoluta, admitida entre os adultos e que, em decorrência de dignidade humana, não deve existir. Todavia, Platão encontrava-se diante de um motivo crucial: o conflito latente entre o cidadão da *pólis* e o filósofo. Conflito esse encarnado no julgamento, condenação e morte de Sócrates, que se intensifica desde então.

Ao referir-se aos tabus na docência, observamos Adorno acentuar que dificilmente se concretiza a identificação, o ideal do aluno para com seu mestre. Não somente porque os professores são identificados como produto do conformismo, enquanto profissional especializado, mas também porque a profissão de ensinar não possui uma distinção nítida entre o afeto e o trabalho. Para esse filósofo, os mestres não deveriam reprimir o afeto, mas deixá-lo transparecer de forma racional, reconhecendo-o perante os alunos e a si mesmo.

¹⁴ Em Roma: o “aumentar”, o “acréscimo” caberia ao Conselho dos anciãos que, por presenciarem de “mais perto” a fundação de Roma, sagrada aos olhos dos romanos, encontravam-se na condição de autoridades reconhecidas.

¹⁵ Em Platão e Aristóteles: o primeiro busca nas relações de poder familiares o modelo para a autoridade política; o segundo, procura justificá-la com a idéia de perito (âmbitos pré-políticos).

“Provavelmente seja mais convincente um professor que diga: Está bem. Sou injusto, sou gente que nem vocês. Algumas coisas me agradam e outras não” (ADORNO, 1995a, p.99).

Com essas palavras entendemos a existência de um processo doloroso em que uma autoridade está presente. Não deve ser ignorada, mas superada. Adquirem caracteres diferenciados “daqueles que definem, de um modo geral, práticas educativas deformadoras do intelecto e do caráter” (DOZOL, 2003, p.62). Através dessas considerações, desejamos trazer presente que o professor, hoje, também não raras vezes, encontra-se como Platão, experimentando a *pólis* como ameaça à sua harmonia profissional, mediante tantas figuras que incidem nas relações pedagógicas. Talvez se faça mister que o educador deixe a caverna dos mal-entendidos e aversões e busque a verdadeira essência das teias de afeto. Já que se apresenta, sobretudo, “pela linguagem do coração o instrumento principal para a edificação de uma autoridade com sentido” (DOZOL, 2003, pág.82). Razão superior, pela qual concluímos a pertinência do entendimento e prática da autoridade¹⁶ e sedução como categorias pedagógicas. Naturalmente, o que pretendemos é encontrar uma figura para novos alicerces na linguagem, nos mundos e na cultura racional moderna, com suas matizes preconceituosas.

2.4.1 Autoridade e sedução: categorias pedagógicas

De acordo com as provocações da esfera imaginária que contradizem e dificultam a compreensão pedagógica, buscamos composições para essas figuras como antídotos dessa prática conceitual coisificada. Ou seja, categorias que busquem contrapor o esfacelamento ou rarefação da figura do mestre no cenário crítico contemporâneo. Encontramo-las em Dozol (2003) que, ao pensar a figura do mestre¹⁷ como recurso aproximativo à composição de uma constelação categorial de formação, autoridade e sedução. Nessa expectativa, considera a primeira nuclear para a educação e, por isso, geradora de elementos para uma elaboração constitutiva das relações a serem criadas entre as duas últimas. Sem perder de vista a categoria da formação, por carregar em seu âmago a questão dos fins educativos. É propósito convergir o foco de nossa atenção para as nuances da autoridade e sedução, concordando com a afirmativa da autora: “As categorias de autoridade e sedução podem, de um ponto de vista

¹⁶ A autoridade pela linguagem do coração é o tipo de autoridade que o preceptor de Rousseau pratica com um Emílio já adolescente. Cf. DOZOL, 2003.

¹⁷ Mestre: vocábulo usado no presente trabalho como sinônimo de docente ou professor.

ético, apresentar-se com o critério da legitimidade. E essa legitimidade, em qualquer caso, só encontra razão de ser articulada a horizontes formativos” (DOZOL, 2003, p.4).

Por isso, direcionamos essas categorias ao horizonte da compreensão pedagógica como recursos que combatam a racionalidade docente. Procurando entendê-las como meios que parecem formar uma etapa intermediária entre os problemas filosóficos ligados aos fundamentos e aos propósitos da educação, imprescindíveis ao entendimento pedagógico.

Na verdade, em termos compreensivos pedagógicos, encontramos no cotidiano escolar uma distância do exercício de autoridade pedagógica que saiba estar envolvida numa relação harmônica com seus alunos. Apoiado nos escritos freudianos, Adorno mostra-se favorável ao princípio de autoridade, identificando-o como conceito psicossocial, que ocupa papel central para consolidar egos consistentes. E, conseqüentemente, no objetivo de formar pessoas emancipadas. Uma disciplina internalizada não impede, mas contribui para uma consciência crítica.

Hannah Arendt (1992) ao ilustrar a situação do mundo moderno, em que predomina a autoridade e a violência, desvela a fundamentação teórica desses conceitos nas raízes da filosofia e política grega. Sem adentrarmos nas investigações histórico-política, que escaparia à pretensão do presente estudo, salientamos que a ausência de experiências autênticas do fenômeno da autoridade torna, por um lado, o termo encoberto por controvérsias e, por outro, sinaliza uma diferença fundamental e relacional entre autoridade e poder. Sendo este último o que mantém a existência da esfera pública como o espaço potencial da aparência entre os homens que falam e agem. No entanto, a necessidade da força e da violência evidencia, antes, a impotência. Por esse viés a efetivação do poder só acontece através das *palavras* (léxis) na medida em que não são vazias e nem ocultam intenções da *ação* (práxis) dessas, quando não brutais, violentas ou destrutivas.

Não é por acaso que Platão contrapõe o modelo tirânico com o do artífice. Aquele que molda a realidade de acordo com padrões transcendentemente previamente utilizados pelo intelecto. Já na aurora filosófica esse sábio pretendia encontrar uma alternativa superior à persuasão. Entendia que a condição do discurso para o convencimento havia se mostrado insuficiente e instável para guiar, sem violência, os homens da *polis*. Principalmente, no contexto da injustiça praticada contra Sócrates. Com certeza, as relações entre os agentes educacionais não se limitam à formação dos tabus dos educandos, haja vista os professores que permanecem em nossa memória como pessoas que nos estimulam a crescer, tanto

cognitiva como afetivamente. Ou seja, nos seduzem pelas tessituras de sua linguagem. Não obstante, existe o fato de vivermos numa cultura que compele os alunos a desenvolverem tais representações aversivas com relação a seus mestres.

3. A LINGUAGEM COMO EXPERIÊNCIA E REVELAÇÃO DE MUNDO

A *performance* de linguagem do professor apresenta singular relevância para o processamento da compreensão pedagógica, conforme caracterizamos no segundo capítulo. Concentramos todo o esforço na tentativa de reordenar a trajetória para a identificação e superação da figura da linguagem que parte da figura do professor. Em vista disso, neste capítulo, queremos retornar à base de Gadamer (1998), em que o médium da linguagem se desenvolve de acordo com a hermenêutica. Para tanto, pretendemos trabalhar a linguagem como experiência e revelação de mundo, tendo como principal foco o mundo imaginal de Eco e Narciso e suas interpretações frente ao mundo imaginal do docente.

As palavras se formam pela experiência. Isso pressupõe que no diálogo não *levamos* uma conversação, mas “a verdade é que, quanto mais autêntica é a conversação, menos possibilidade têm os interlocutores de *levá-lo* na direção que desejariam” (Ibid., p. 559). Há, entretanto, o curso e o desenlace numa direção, e nela “os dialogantes são menos os que dirigem do que são dirigidos” (Ibid.). Razão por que o docente não poderá prever o resultado de seu diálogo pedagógico por antecipação, já que o acordo ou o fracasso são formas de expressar, onde a conversação tem seu próprio espírito, e nela a linguagem leva consigo sua própria verdade, revelando ou deixando “aparecer algo que desde este momento é” (Ibid.).

Se compreender o que alguém diz é pôr-se de acordo, entendemos que a linguagem é um meio em que se realiza o acordo docente/discente, conforme a experiência e revelação de mundo. De modo sucinto, o problema hermenêutico não decorre da dificuldade que envolve o correto domínio da língua, mas o correto acordo sobre um assunto, que também não ocorre em Eco e Narciso. Entendemos também, segundo Gadamer (2002), que o diálogo possui uma força transformadora. “O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo” (Op. Cit., p.247). Assim, a linguagem só possui sua verdadeira existência pelo fato de que nela se encontra o mundo.

E foi justamente esse algo de novo ou novo mundo, que Eco e Narciso não conseguiram revelar um ao outro. Narciso experiencia a introversão por estar enclausurado em si mesmo, e Eco, por tornar-se extrovertida, meramente ecoa os sons do mundo externo, e sua linguagem não descreve seu pensamento. Se Aristóteles define o homem como ser que

possui linguagem e a linguagem apenas se dá no diálogo, a capacidade para o diálogo, de acordo com a relevante crítica hermenêutica do autor citado, é um atributo natural do homem. Questiona, outrossim, a razão da incapacidade para o diálogo na mobilização crescente do comportamento humano, entre outras. Entendemos que na identidade do falante (professor) há a capacidade de entender esse modo de comunicação e estabelecer conexões com o mundo externo. De certa forma, cabe entendermos que ter linguagem é ter um relacionamento autêntico com o mundo. Razão por que no paralelo com Narciso, quando ele se apaixona, na procura se entrega. E nessa busca, como Eco não possui uma identidade bem definida, não a encontra, retornando para si mesmo até perder sua consciência.

Cabe salientar que em Habermas, filósofo contemporâneo, a mediação lingüística na filosofia, através da linguagem sobre o acesso direto de uma consciência intuitiva, é de que as “expressões gramaticais constituem algo acessível publicamente e nela podemos adivinhar estruturas, sem sermos levados a nos referir a algo meramente subjetivo” (HABERMAS, 1990, p.55). Se linguagem e entendimento são conceitos co-originários que se explicitam mutuamente, em conseqüência, o conhecimento é um problema que diz respeito à linguagem-mundo, não à consciência-mundo. A consciência é uma função da linguagem, não o inverso. Dessa maneira o autor afirma: “A identidade da consciência cognoscente, como em igual medida, a objetividade dos objetos conhecidos, só se constitui com a linguagem, na qual apenas é possível a síntese de momentos separados do eu e da natureza como o mundo do eu” (HABERMAS, 1994, p.28).

As convicções docentes e auto-evidências de fundo, portanto, representadas pela cultura e organizadas pela linguagem, são responsáveis pelo contexto situacional dos processos de entendimento no mundo da vida docente. Em sua teoria reconstrutiva da filosofia moderna (HABERMAS, 1987), o mundo da vida e o sistêmico são duas instâncias que se opõem, mas que, interdependentes, constituem um complexo dialético que determina a forma de ser na sociedade moderna, mediada pelo *telos* da linguagem ou linguagem-telos¹⁸. Se considerarmos que o entendimento como *telos* da linguagem é, em decorrência, inerente ao mundo da vida, o qual se constitui e é reproduzido comunicativamente através das pretensões e validade do discurso, admitimos que a linguagem pertence à experiência simbólica de um

¹⁸ Definimos linguagem-telos como metas consensuais fixadas entre os sujeitos falantes na sua intenção de realizar ações de interesse comum .

sujeito com o outro no mundo, ao experienciar sentidos e revelações de mundo na convivência.

3.1 Entre o mundo imaginal e o mundo docente

No mundo da vida docente a linguagem pode sofrer de narcisismo? Talvez o mito de Narciso represente a situação do indivíduo que, não sabendo que a beleza está dentro dele, procura-a nas coisas externas e em vão tenta abraçá-las. Tentativa inútil de buscar no exterior o que é do interior como parâmetro condizente de imaginar e agir no mundo contemporâneo. Este seria um ponto de partida para o docente analisar até que ponto a imagem invade seu mundo. Independente de ser ou não adepto da racionalidade instrumental, certamente há o elo do entendimento de que o mundo imaginal é como uma matriz em que todos os elementos do dado mundano entram em interação, ecoam de formas diversas e em constante reversibilidade.

São imprescindíveis imagens que cristalizem a humana docência para novos alicerces na sociedade, nos mundos e na cultura racional moderna. A partir desse posicionamento, se aprender é formular hipóteses e ensinar é organizar provocações, torna-se necessário, nesse recorte, reflexões sobre a aprendizagem escolar, entendida como resultado de uma interação entre três elementos: o aluno que constrói os significados; os conteúdos, pelos quais o aluno constrói esses significados e o professor, que atua como mediador entre o conteúdo e o aluno.

Nesse fazer, é fundamental a conscientização de que os conteúdos são ensinados através de procedimentos e conceitos de forma simultânea. No entanto, a significação da linguagem, espaço de expressividade no mundo, é que proporciona a interação.

Nessa direção, buscamos entender a docência como a profissão das interações humanas, com a finalidade de orientar *em que e como*, o fato do trabalho *sobre e com* seres humanos venha repercutir sobre o professor, sobre seus conhecimentos, sua imagem e sua experiência profissional, além de incidir num processo de transformação das crianças em adultos instruídos, socializados, educados. Portanto, os educandos, já socializados em parte pela família, tornam-se, através do sistema de práticas, cidadãos esclarecidos e qualificados, ou excluídos. Os fins do trabalho docente, em conseqüência, constituem um modo fundamental de estruturação da atividade humana, concedidos enquanto ações finalizadas, temporais, instrumentais e teleológicas, conforme denota a tradição teórica. Se a cultura vive do que tece, a qualidade do que é o outro, é, certamente, um dos instrumentos essenciais na

obliteração das diversidades e desentendimentos. Integrar-se efetivamente a esses fins, poderá tornar os conceitos e valores passíveis de reconstrução, porque o sujeito em conflito, ao desenvolver novas formas de interação com o outro, tem maior possibilidade de harmonizar-se com o grupo e com o contexto vivido de seu mundo.

Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento imagético que leve em consideração essa mesma amplitude. O uso de redes telemáticas tem representado uma nova forma de relação. Redimensiona a cultura, os valores e, principalmente, gera uma nova visão de mundo, que apresenta delicada congruência. Nesse ambiente, há então a possibilidade do conhecimento ser construído com base na ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento. Compreendermos que nada é simplesmente transmitido, mas sim reconstruído internamente por meio da ação da interação e da interpretação dos objetos. Sintetizando, percebemos que a base hermenêutica é imprescindível para auxiliar o tratamento do mundo imaginal, à proporção em que a comunicação professor/aluno estiver preocupada com a simbologia que figura na cultura imagística. E melhor interpretar a realidade desses mundos através da linguagem, conduz à mesma esfera dos caminhos que os mitos revelam.

3.1.1 Tessituras de linguagem: imagem e mito

Continuando o entendimento do médium lingüístico, em que o mesmo se revela através da experiência e interpretação do mundo, gostaríamos de considerar o postulado de Gadamer (2002), no qual defende a universalidade do compreender e do dizer. Para ele, tudo pode ser trazido à linguagem. “Podemos buscar um entendimento sobre qualquer assunto” (Gadamer 2002, p. 237). Isto, mesmo quando somos restringidos à finitude de nosso próprio poder e capacidade, nos quais apenas um diálogo realmente infinito poderia satisfazer essa pretensão. A questão para o autor é, antes, entender se há uma série de graves objeções opostas à universalidade da experiência de mundo mediada pela linguagem. Tese da relatividade de toda imagem do mundo instaurada pela linguagem. Essa proposição vem consolidar que as línguas não passam de imagens e visões de mundo, tornando, praticamente impossível, as pessoas se liberarem dessa respectiva imagem de mundo, da atividade humana que fica na memória, como diz Brandão (1986). E, se ficam no percurso imemorial, existe a necessidade de interpretar que os mitos são linguagens e as mesmas se transformam em mitos. Linguagens configurativas continuam a existir em nosso tempo. Encontramos nas mitomanias, por exemplo, histórias ou biografias carregadas de dramaticidade e significações

emotivas que transcendem a denotação. Falamos do mito de Pelé, do mito cinematográfico de Charles Chaplin, do mito midiológico da princesa Daiana e de muitos outros. Nesse caso, incorporamos pessoas modernas ao mito, beneficiando-nos das imagens de forças e energias que jorraram nas origens. Contextualizando, mesmo de forma empírica, que as figuras podem ficar e mobilizar pessoas através de suas nuances históricas. De certa forma, criam elos entre a tradição de uma finitude do compreender e do dizer também no que se refere à tradição pedagógica.

Enfrentando um paradoxo, freqüentemente ouvimos referências sobre educadores que repetem excessivamente o que ouvem ou o que lêem. Isto nos faz recordar a imagem daqueles que freqüentemente foram alunos e decoraram conteúdos para as “provas.” Uns repetiram as matérias sem crítica e vivência interativa e as esqueceram tão rapidamente quanto as decoraram. Muitos desses tornaram-se professores e eruditos. Falam várias línguas, lêem muitos livros e são consideradas pessoas de grande saber. Orgulham-se de parecer discos que repetem sempre o que neles foi gravado. Essas atribuições serão um mito daqueles que aprenderam por meio de um ensino construído de forma exclusivamente racional? Nesse mundo, o professor consciente chega a se perguntar onde está ou por que aqui chegou. Observamos também uma experiência mágica que expressa o pensamento, a intersubjetividade do imaginário e do tempo em experiências espontaneamente realistas.

Contexto, no qual o docente pode supor evidente a existência em si do tempo, como supõe peremptória a existência em si do espaço quando indaga onde está, sem entender suas raízes. A visão parece efetuar-se nos olhos e nas coisas ao mesmo tempo, sem saber onde se passa efetivamente. Pelo que expomos, faz-se emergente uma análise basilar sobre as conexões entre mito e linguagem. Aí deparamos com Cassirer (2000), quando expõe pontos fundamentais do modo de ser das formas simbólicas no plano do mito e da linguagem. “Os dois juntos preparam o terreno para as grandes sínteses, das quais surge uma textura de pensamento, uma visão conjunta do cosmo” (CASSIRER, 2000, p.62). Textura dirigida na evolução do momentâneo ao duradouro, da impressão sensível às configurativas, cuja resolução compete tanto à linguagem como ao mito, porque ambos se condicionam mutuamente. Uma raiz comum que os conceitua e reflete conexões, e os estrutura ao lado dos mundos do conhecimento, da arte, do direito e da moral, num eixo comum, ligados à consciência mítico-religiosa. Tão forte é esse elo para o autor, que o debilitar dessa consciência parece ameaçar o mundo do espírito de total desintegração. Todavia, essa fragmentação pode representar um momento necessário ao seu autodesdobramento, porquanto

a negação contém o germe de uma nova conexão como matriz de outros postulados heterogêneos. A palavra, nesse meio, converte-se numa espécie de arquipotência, onde radicaliza todo ser e todo acontecer: “No princípio a palavra originou do Pai” (Ibid., p.64). Com essa passagem do evangelho, segundo São João, o autor traz a nuance mágica e sagrada da palavra. Outro exemplo são os antigos documentos da teologia egípcia, referenciando o poder primordial do coração e da língua ao Deus Ptá, através do qual ele produz e dirige todos os deuses, homens, animais e demais seres vivos. São tessituras que transmitem uma seiva cultural rumo à sua essência. A palavra aparece unida ao Deus criador, há milhares de anos antes da era cristã: “Deus, como ser espiritual, que pensou o mundo antes de criá-lo, e usou a palavra como meio de expressão e como instrumento de criação” (Ibid., p.65). Por esse ângulo, entendemos que o pensamento e sua expressão verbal costumam ser aí concebidos como uma só coisa, pois o coração que pensa e a língua que fala, necessariamente se pertencem. *Performance* muito aquém à da cultura moderna, do seu Deus, bem como do coração e da língua, condutores da racionalidade docente. Tanto parece fantástico sonhar ou lembrar grandes deuses ou heróis, como conformar-se com imagens desumanas da prática pedagógica. Ainda que admita que sonha ou lembra por ação de forças desconhecidas, encontram-se ausentes a uma força sensível de ecos inabaláveis. Apenas representa a tentativa narcísica de abraçar a sombra de sua própria imagem. Compreender o mundo imaginal frente às articulações e ordenamentos do mundo docente pressupõe a experiência hermenêutica da linguagem como experiência e revelação de mundo. Mas, por que o fenômeno da compreensão tem caráter de linguagem?

3.1.2A metáfora e a metamorfose como compreensões dos mundos mítico e lingüístico

As considerações anteriores permitiram-nos compreender quão estreitamente se enlaçam o pensar mítico e o lingüístico. Diante da interrogativa do caráter da linguagem como fenômeno compreensivo, recordamos o exercício da compreensão simultânea à convocação pelo que foi dito nas aferências, em Gadamer (1997). Por essa via, a compreensão hermenêutica acontece quando integramos nossa acepção de mundo e de linguagem para nela nos movermos. O que nos faz admitir que, quando refletimos sobre a linguagem, nela já estamos. Nessas circunstâncias, ou aceitamos a capacidade de compreender e conhecer como uma condição dada, ou nos perguntamos como é que conhecemos. Buscamos uma explicação para as funções do próprio configurar, expressas no pensar metafórico de Cassirer (2000). Segundo ele, devemos partir da natureza do significado da metáfora, para entender, por um

lado, a unidade dos mundos mítico e lingüístico e, por outro, sua diferença. Ressalta que a metáfora é o vínculo intelectual entre a linguagem e o mito. Entretanto, tais teorias divergem amplamente,

quando surge a necessidade de uma determinação mais precisa deste processo mesmo e do rumo que ele segue. Ora a autêntica fonte de metáfora é procurada nas construções da linguagem, ora na fantasia mítica; ora é a palavra que, por seu caráter originariamente metafórico, deve gerar a metáfora mítica e prover-lhe constantemente novos alimentos (Ibid., p.102).

Outras vezes esse caráter metafórico pode ocorrer ao contrário, sendo considerado nas palavras unicamente um produto indireto, como patrimônio que a linguagem recebeu do mito para o crescimento da fala e da razão. De forma que, sem uma metáfora fundamental, seria impossível abranger e conceber o mundo exterior. Insuflar, para o autor, nosso próprio espírito no caos dos objetos, refazê-los, voltar a criá-los, se possível, segundo nossa própria criatividade imagética. Um refazer que certamente remete à importância da interpretação hermenêutica gadameriana. Se nela, um constante projetar de novo perfaz o movimento semântico de compreender e interpretar. Ovídio (1959) fala de metamorfoses, transformações. Mudanças de forma e estrutura que se operam no ciclo da vida, determinado a cantar por metáforas quantas transformações houvera desde o começo do mundo até o seu tempo. Transferência de significado que, no limiar do pensamento filosófico consistia, para Aristóteles, dar a uma coisa um nome que pertence à outra coisa. Um deslocamento que pode realizar-se do gênero para a espécie; da espécie para o gênero; de uma espécie para outra, com base numa analogia.

De acordo com a compreensão dos autores citados, entendemos a pertinência da racionalidade docente se transformar paralela às metáforas e metamorfoses de seu mundo. E, para sair da rigidez, que é oposta à metamorfose, os docentes precisam se conhecer. Isso pode ocorrer se houver uma dose de Narciso, num olhar para dentro de si mesmo, mantendo singularidades. Uma dose de Eco, um certo distanciamento de si mesmo. Sabemos que o eco só ocorre com uma certa distância, uma necessidade de outras pessoas. Entendemos, assim, a singularidade de inserirmos narrativas míticas na linguagem como experiência e revelação de mundo pelas utopias e emoções que essa imagem provoca nos ouvintes e os seduzem. Esperemos que essa demanda de Eco e o silêncio de Narciso revelem condizentes compreensões heurísticas.

3.1.3 Uma revelação de Eco: imagem sedutora da linguagem

Eco, entretanto, sempre à caça de sons, repete-os logo;
 Mais se inflama, e se perde.
 Oh, que de vezes não traçou acercar-se-lhe amorosa.
 Como se o romper falas lhes é vedado!
 Resta-lhe um bem, só um, que ansiosa espera.
 Escutar, repetir do amado as vozes,
 Juntamente à frase alheia o tom do afeto.

(NASÃO, 1959, *Metamorfoses*, III)

Sensível à natureza de seus ecos, vemos como as teias do afeto vão sendo tecidas pela ninfa de acordo com esse cântico de Ovídio. Em termos heurísticos, o que pode sugerir o mito no “juntar à frase alheia o tom do afeto”, transcrito acima? Certamente muito. A começar pelo amor à constante imagem da caça aos sons lingüísticos e ao desejo de seduzir tão implícito encanto. Porém sabemos que houve um motivo (o castigo de Hera) pelo qual Eco não consegue personificar esse amor. Ansiosa, espera com um desejo ardente, que coincide com o significado etimológico do deus do amor, Eros¹⁹, originado do grego “*érasthai*”, desejar ardentemente. Desejo, que para os gregos provém de uma força que unifica e harmoniza não somente a sexualidade, mas também a amizade. Mas Eco sente o desejo de conquistar e de conservar o que não possui: o amor de Narciso, ou seja, seduzi-lo pela linguagem. Como? Se o “tom do afeto”, a ninfa só consegue em fragmentos, juntando-o à “frase alheia” sem concretizar a revelação de um sentimento amoroso considerado por Brandão como a pulsão fundamental do ser. Mais especificamente, como

a “libido” que impele toda existência a se realizar na ação. É ele que atualiza as virtualidades do ser, mas essa passagem ao ato só se concretiza mediante o contato com o outro através de trocas materiais, espirituais, sensíveis. (BRANDÃO, 1992, p. 189).

Entendemos que Eco possuía a pulsão do amor. Entretanto, por uma série de trocas materiais, não consegue caracterizá-lo na passagem ao ato da fala, pelo motivo da sua

¹⁹ Eros: citado para elucidar o sentimento de Eco, sem a intenção de configurar esse mito. Mas para justificarmos que Eros na interpretação de Brandão (1992, p.187), de acordo com sua filiação nem sempre é um Deus todo-poderoso e significa uma energia insatisfeita e inquieta que busca plenitude. Já para o poeta Hesíodo e o filósofo Parmênides, Eros é uma força que move as coisas, que as une e as mantém juntas. Características que coincidem com o perfil de Eco.

punição. Por outro lado, enquanto Eco conversa com Hera, na imagem do pano de fundo ocorre a fertilidade do amor de Zeus com as outras ninfas.

As palavras de Eco encobrem coisas, escondem imagens, temendo a reação de Hera. Então, as palavras de Eco tornaram possível, ao mesmo tempo, uma certa fertilidade oculta. Dentro das palavras, por trás das palavras, Zeus está indo ao encontro do amor, ou seja, seduzir outras ninfas. Enquanto se fala, coisas ecoantes, ou férteis e procriativas, também podem ocorrer. E por trás da ordem (aqui simbolizada por Hera), há a imagem daquilo que é claro e estabelecido. Existe também um mundo fértil, certamente útil à conexão da experiência ao mundo da linguagem professor-aluno. Quando não há vitalidade em seus ecos, por agressões de fala já analisadas, talvez os mesmos escondam um desejo de afeto e amizade, que não permitem a prescrição de sua linguagem.

Nessa consideração é importante identificarmos também “até que ponto a linguagem prescreve o pensamento” (GADAMER, 2002, p.234). O que se dá na linguagem, o autor entende ocorrer numa orientação vital pelo fato de estarmos familiarizados com um mundo pré-formado. A questão, para Gadamer, é saber se na própria autocompreensão os indivíduos chegam tão longe como acreditam chegar. Às vezes, em casos raros do falar “em que alguém diz realmente o que quer dizer” (Ibid., p.236). Observamos, por este contexto, a complexidade de alcançar o ponto de compreender o que realmente é. Eco, sem orientação e punida na fala, permanece no descentramento por ter agredido uma divindade central. A sentença condena essa ninfa a viver à margem de quaisquer falantes. É como se houvesse sofrido uma perda da alma num rompimento de relações, com a inconsolável certeza de jamais falar de seu amor²⁰. Apenas Ihe é permitido falar como eco, som sujeito a outros sons, impedida da primeira palavra.

Ao deter os passos de Hera, incorre na insolência de ousar erguer-se da situação de objeto a sujeito. Resta-lhe escutar e repetir as vozes do amado. Somente responde aos sons externos. Não pode dizer nada daquilo que deseja, que sente. Precisa que o outro comece. Consegue, porém, selecionar algumas frases com o propósito de mostrar a Narciso o quanto ela o ama: “ela, imóvel, com a vista o vai seguindo – e, ao que ouviu, só responde, amor nos una” (NASÃO, 1959, p.87). Nota-se porém, em suas repetições, um investimento profundo. Uma transcendência com singular valor heurístico à experiência pedagógica. Aquilo que ama,

²⁰ Em Olegária Matos (1997, p.17), amor e fala, amor e discurso, amor e palavra estão enlaçados no parentesco de *Eros* e *logos* conforme a interpretação de Platão.

aquilo que deseja, conta algo sobre si mesma. Ama os ecos e os repete, independente do silêncio de Narciso. Por outro lado, seus ecos se transformam numa imagem fértil, oculta, para auxiliar Zeus. Compactua com a sedução do mesmo. Pela repetição incansável, seus ecos proporcionam também a fertilidade pelo tom do afeto. Nesse caso, podemos estar ante uma revelação de Eco: a imagem sedutora da linguagem. Esse fato relacionado no âmbito pedagógico pode ilustrar, certamente, que uma frase epistêmica, ao ser considerada banal pelo aluno, quando repetida com afeto, com certeza atingirá uma imagem sedutora e maior fertilidade na aprendizagem.

3.1.4 Sobre o silêncio de Narciso

Ao contrário de Eco, dotado de um monólogo exterior, Narciso acaba com um monólogo interior. Falando apenas consigo próprio, silencia. Porém, entendemos que a persistência de seu esforço reflexivo pode se transformar em fecundas imagens à compreensão pedagógica. Com essa finalidade, iniciemos a abordagem sobre sua reflexão patológica de acordo com Brandão (1989).

A tragédia do jovem tebano inicia pelo engano fatal da escolha errada do objeto de amor, que deveria ser dirigida a outro. Fica no ponto de vista subjetivo, orientado para um objeto, sua face humana de beleza arrebatadora. Vendo-se, julga corpo o que é sombra e a adora. Contempla os olhos como seus astros; alvas mãos dignas de Baco; cabelos que a Apolo dariam inveja. Louco por si, recebe seus louvores, embora revele-se angustiado: “Não poder eu soltar-me de mim mesmo! Ó desejo estranho! Amar e querer longe o objeto amado” (NASÃO, 1959, p.90). Contradição que percebemos retratar no mundo sistêmico o reflexo angustiante de quem está preso ao poder mercantil, encontrando na cultura consumista sua razão de viver.

Quando suas forças se exaurem, o filho de Liríope deseja mais vida ao bem que adora. Inconformado, sente-se morrer em lágrimas que perturbam o espelho do lago e em círculos se desfazem. Então ele, “onde vais? Detém-te, fica (...). Que sequer veja o que abraçar não posso;” (Ibid., p.90). Transpondo a heurística desse desejo não realizado para a compreensão docente, vemos cristalizar o paradoxo refletido no pensamento daquele docente, sujeito da deformação profissional. Suas palavras, também, em círculos, são desfeitas perante a fuga da linguagem. E é justamente essa tomada de consciência que o conduz à reflexão patológica que o define: “Deuses: Que horrível luz: Sou ele eu mesmo? Este, o semelhante meu! E o fogo em que me abraso, eu próprio ateio” (Ibid., 1959, p.89). Essas palavras baseiam-se claramente

num tabu contra a vaidade. No excessivo auto-amor e, no horror do solipsismo, visualizando seu eu como única realidade reflexiva. Reflexão não entendida nesse contexto como simples ato de pensar, mas uma atitude. Pelas palavras de origem grega *reflectere*, *novamente e flectere*, *curvar-se*, a palavra reflexo significa voltar atrás. Isto conduz à assertiva de que o voltar-se para si mesmo excluiu a necessidade de Narciso alimentar-se e da atividade de entrada de qualquer outro pensamento. Ama o próprio reflexo, razão por que não pode jamais abandonar as águas paradas da fonte onde essa ação é possível. Cumpre o que prevê Tirésias. Por isso é aprisionado por si mesmo, imobilizado em seu próprio mundo. Não pode se ver para continuar vivendo.

Entre seu silêncio, imerso em si, Narciso anula a alteridade e evita qualquer aproximação. Ao contemplar-se em seu espelho, sua imagem rompe-se. O que seu olhar vaidoso vê? O ideal de si, certamente. E assim, talvez lute para não perder essa imagem. Sua posição reclinada para baixo não permite ver a vastidão do horizonte. Deixa-o envolto em si mesmo. Prefere uma visão ínfima do mundo e não consegue vencer a sedução da própria imagem. Olhar que talvez hoje represente a busca do aplauso, do reconhecimento, estimulando o desejo por uma imagem inatingível dos próprios silêncios e reflexos. Bacon (2002) insere a esse estado silencioso de espírito, o enfado de alguém se apresentar em público ou tratar de assuntos políticos. Tal assunto talvez o exporia a inúmeras censuras, capazes de perturbar e abater seu ânimo. Rodeados de um círculo modesto de admiradores, que concordam com tudo o que eles dizem, como se fosse um eco. Vivem solitários. Vidas reservadas e obscuras na própria sombra.

Aturdidos pelo orgulho e pela auto-admiração mergulham no espelho da inércia, perdendo todo o vigor. Como curta é a vida da flor primaveril, sabiamente escolhida para substituí-lo. Caracteres como os mencionados, no início da carreira, vicejam e são celebrados, mas desmentem na maturidade as promessas de juventude. O fato de essa flor ser consagrada às divindades infernais também alude ao mesmo ponto. Homens assim dispostos tornam-se inúteis para tudo. Para maiores contribuições aos possíveis ângulos do mito, Brandão traz presente autores neoplatônicos, principalmente Plotino. Se o narcisismo pode ser compreendido como uma repulsa, uma rejeição ao mundo-objeto e uma inserção relacional sujeito-objeto, os neoplatônicos viram nesse jovem um símbolo do oposto: uma espécie de fascinação sem esperança, como se fora um elo preso ao mundo da matéria e das aparências. Mais precisamente, o esquema neoplatônico analisa esse mito como equivalente à queda da alma na matéria. É nessa visão que o símbolo do espelho torna-se essencial. Se pegarmos um

espelho, olhando-o, captamos nele a nossa imagem. Podemos achar que corresponde, mas a imagem não é o que somos, “ela é, sendo outra que não nós. (...) o que é espelho? É o lugar a partir do qual, colhemos o que somos e o que não somos” (CASTRO apud BRANDÃO, 1989, p.186). O desejo das almas de entrarem no mundo material, portanto, é consequência de se terem olhado no mundo dos espelhos. Com certeza hoje, no espelho da racionalidade docente, nem sempre os professores colhem o que são, situando-se entre o ecoísmo-narcisismo, numa diversidade dos mesmos.

3.1.5 O espelho docente no ecoísmo-narcisismo

Através da fala nos conhecemos. Capacidade que Eco e Narciso perderam. Não conseguiram organizar os pensamentos para a seqüência de um diálogo interativo, sem lhes ser possível uma visão objetiva dos fatos. Muito menos, de uma situação hermenêutica circunscrita pelos limites do que vemos. Gadamer usa a idéia de horizonte para redefinir as possibilidades compreensivas, como o “âmbito de visão que abraça e encerra tudo o que é visível, a partir de um determinado ponto” (GADAMER, 1998, p. 372). Dessa forma, o horizonte simboliza o pensamento humano determinado pela sua finitude. Dependendo do horizonte, podemos ter uma visão mais estreita ou mais ampliada. A frágil mobilidade histórica dos dois personagens míticos os conduziu a horizontes totalmente fechados, deixando-os entre a pergunta e a resposta.

A mutilação da fala de Eco agrava-se até a imobilidade completa da conversão sem chegar a nenhum acordo com Narciso. Incomunicável, transforma-se na rigidez da rocha que se ergue como eco petrificado. Mas este é um mito que fala de metamorfoses. Tanto de Narciso, que se transforma em flor, quanto de Eco que se transforma em pedra. Porém, neste símbolo, concordamos com Brandão (1989), e situamos nele um horizonte de esperanças no recurso da impermanência. A pedra e o homem exprimem um duplo movimento de subida e descida. O homem nasce de Deus e a ele retorna. A pedra bruta desce do céu e, transmutada, a ele regressa. Por aproximação, entendemos que os antagonismos, assinalando forças diferentes e contrárias, como uma série de trocas materiais, espirituais e sensíveis, podem ser superados, assim como a reprodução²¹ x autoria. Também entendemos a experiência do

²¹ Eco, em outra versão desse mito (pastoral de Longus - Séc. II d. C.) é reduzida a pura imitação. Mortal e filha de uma ninfa, criada pelas Musas é capaz de tocar todos os instrumentos e cantar todas as espécies de canções. Como rejeita a paixão de deus Pã (símbolo da criatividade), é despedaçada pelos pastores que espalham seus membros pela terra e ainda cantam. A terra retém-lhe os membros e a voz, que ela faz ressoar por toda parte, e imita tudo: os deuses, os homens, os instrumentos e o grito dos bichos. Cf. Brunel, 2000, p.291

diálogo com eco, sempre como diálogo consigo mesmo. Mas por este ângulo, se, para Ovídio (1959), a contemplação da própria imagem é esterelizante e mortal, para Narciso, por outro, a reflexividade da palavra de Eco, no gênero literário do diálogo²², é, ao oposto, criadora de sentido, superação dos limites humanos e portadora de esperança ou conhecimento. Enfim, tudo é linguagem. Tudo comunica. Nesse contexto, chegamos à conclusão de que o ecoísmo-narcisismo pode converter-se em motores de pensamento e ação. Dessa nuance provém o alimento dos preconceitos psicológicos e sociais, comprometedores dos horizontes formativos, delineados por ambos. Sem essa conscientização, a capacidade construtiva de aprendizagem permanece limitada. Isso porque os alunos sentem que não é suficiente entender, e sim, expressar o conteúdo *com* o professor, que ministra suas aulas, muitas vezes, por necessidade inerente ao emprego e não por vocação. Esses casos são ilustrativos do quanto o saber é uma coisa e o ensinar é outra.

Da mesma forma, o docente narcisista pode se fechar ao entendimento por não conseguir dialogar com as diferenças de seus discentes. Evidencia, portanto, que o perigo do ecoísmo-narcisismo, quando não trabalhado na docência, compromete a eficácia da aprendizagem. Paralelamente, quantas vezes esse docente não é visto como deveria, com reconhecimento e valorização pelo sistema. No entanto, não perde de vista o aluno e suas necessidades de aprendizagem.

O professor ecoísta no ensino tende a repetir tudo o que recebe e a ser excessivamente aberto à criatividade do aluno. São aqueles casos exagerados, segundo alguns relatos e experiências docentes, que se tornam como palavras gravadas. Até os exemplos são iguais. Essa unilateralidade ecoísta também apresenta limitações devido à grande dificuldade na participação criativa. Quando criativos, porém, nos professores predominantemente ecoístas, os estudantes encontram dedicação e aceitação amorosa.

Observamos que Eco, quando repelida, fecha-se e desiste de comunicar-se. Remete a imagem de perda da utopia que a conduz à passividade. Mas por outro lado Eco, por insistir em ecoar até as últimas conseqüências, revela também, nessa persistência, uma grande esperança de ser ouvida, ou de certa forma, amada e compreendida. Talvez sugira recuperar o

²² Não aparece nos diálogos de Ovídio, mas existe uma abundante literatura nos Séc. XVI e XVII, um gênero com o nome de Eco. São poemas de cenas integradas a pastoral onde em peças musicais cada verso prolonga-se por um eco. Constitui sempre uma resposta a uma pergunta, ganhando o diálogo um valor de lição, de consolo. Ou ainda, como reveladora das verdades ocultas, aparecendo como o próprio símbolo da palavra divina. Condensa, numa única palavra todo discurso que não lhe é permitido. Cf. Brunel, 2000, p. 291-292.

eros pedagógico, cuja singularidade identificamos em Brandão (1992), ao considerar o amor como a libido que impele toda existência a se realizar na ação.

No professor de tipologia dominamente narcísica há a tendência de projetar a contraparte ecoísta em seus alunos nela encurralando-os e forçando-os a desempenhá-la. Sem perceber, concentra em si próprio o brilho, a criatividade, a iniciativa do ensino. São professores que corrigem as provas e avaliam os alunos em função do quanto eles o ecoaram, tendo dificuldade para reconhecer o aluno criativo. Isso remete a Narciso que, em seu individualismo, ao dar-se conta de si mesmo, isto é, ao tomar consciência de sua imagem, morre e transforma-se em flor.

Em termos metafóricos, a tomada de consciência possibilita a mudança de vida. Lembremos que Eco, ao encontrar Narciso, deseja falar-lhe, expressar seu amor, mas o castigo de Hera não o permite, como já ilustramos. Castigo que supõe *desamor*. E não será a barbárie, revelada nos autoritarismos e tabus, castigo de autoridades? É o caso do docente que, na realidade, não gostaria de estar em aula, mas sim, somente pesquisando, ou criando, ou ainda ocupando cargos no sistema. Suas aulas expressam de forma exuberante o ensino. Mas torna-se um pesquisador frustrado que ritualiza aulas para si mesmo.

Todavia, são profissionais que expandem seus horizontes quando se conscientizam dessa acentuada unilateralidade e se abrem para o pólo ecoísta. Assim, o desafio encontrado na figura da linguagem docente talvez seja amenizado no entendimento da inseparabilidade ecoísmo-narcisismo²³ para restabelecer o relacionamento. Revertendo, portanto, o destino trágico em que os personagens do mito se viam envolvidos: Eco recuperaria a capacidade de emitir a primeira palavra, ao passo que Narciso quebraria o encantamento de sua própria imagem. No caso das tipologias docentes aqui apresentadas: o professor adepto do ecoísmo retomaria a habilidade da primeira palavra e o partidário do narcisismo sairia da clausura de si mesmo, estabelecendo-se a harmonização dessas tipologias ou polaridades. Em ambos os casos, o docente conseguiria ir ao encontro de seus alunos, abrindo a possibilidade de interação. Com isso, pode haver na compreensão pedagógica o necessário resgate do reconhecimento do docente pelo filosofar através das palavras com sua arte de encantar. O que o tornava, no princípio dos tempos filosófico-pedagógicos, um senhor de palavra.

²³ Polaridades expressas no mito de Eco e Narciso narrado por Ovídio nas *Metamorfoses* III. Ver Byington (2003).

Isso revela que essas figuras míticas nos auxiliam a compreender a necessidade de uma racionalidade docente aberta a uma proposta dialógica. Haveria muito ainda a aprofundar, mas, no momento, propomo-nos a elucidar o pretense contraponto entre o docente e o ecoísmo-narcisismo. Acreditamos, portanto, na possibilidade de aproximação da linguagem como experiência para a revelação de mundo. E a partir do presente contexto teórico, talvez consigamos desconstruir o rochedo incomunicável de Eco²⁴, revertendo-o numa eco-linguagem-mundo. Trata-se de palavras que incorporem valores interativos à imagem docente frente ao lago da racionalidade instrumental (sujeito-objeto), cujos fins justificam qualquer meio. Com essa metáfora, desejamos apontar o horizonte da razão comunicativa como paradigma apto a reconfigurar, quebrar o encanto da instrumentalidade. Águas sistêmicas em que o docente pode sucumbir.

²⁴ Signo evocado pelos mitógrafos do Renascimento no adágio “reze para Eco quando os ventos sopram” (GYRALDI, *De deis gentium*, 1548). E ao final do séc. XVII há o simbolismo de Eco sem fundamentá-lo em narrativa: “Eco vive na medida em que falam (,,). “Ela é um outro tu mesmo(...) “Se morres, ela morre.” (E. Tesouro, tratado sobre a metáfora , *Cannocchiale*, VII).

4 A RACIONALIDADE COMUNICATIVA: UM OUTRO HORIZONTE À RACIONALIDADE DOCENTE

A partir da racionalidade docente, em que o ecoísmo-narcisismo dificulta o entendimento do mundo na vida docente, situamos a esfera da razão comunicativa habermasiana, como redimensionamentos desta racionalidade, em que formas de vida se expressam em linguagem. E daí, derivamos reflexões para a educação, porque se torna emergente quebrar o círculo vicioso das imagens docentes reificadas. É preciso fazer a assepsia dessas linguagens, ou seja, fazer a terapia de Eco e Narciso ao aprimorar os processos comunicativos. O lugar central ocupado pelos conceitos de “consciência” e “sujeito” impossibilita uma abertura dialógica e intersubjetiva para o processo de construção do saber. Na visão dos dois paradigmas, temos que esclarecer de um lado as relações sujeito-objeto, e de outro, as comunicações entre sujeitos. Isto significa que de um lado há a relação com o objeto a ser esclarecida pelo sujeito e somente por ele, e de outro existe o esclarecimento das relações comunicativas entre sujeitos. Os dois processos envolvem relações. Porém, um de caráter monológico e individual, e outro de caráter dialógico e processual. Na proporção em que essas medidas se tornam mais claras, o conhecimento surge mediado e construído intersubjetivamente.

Preocupado em desenvolver uma teoria de racionalidade, considerando ser esse o tema fundamental da Filosofia, para Habermas, “pode inclusive dizer-se que o pensamento filosófico nasce da reflexão sobre a razão corporificada no conhecimento, na linguagem e na ação (1987, p.15)”. Essa proposta comunicativa apresenta uma contribuição positiva aos docentes de todos os níveis de ensino. Contextualizando-se, como indicador das possibilidades e das exigências para que se restaure o poder da racionalidade dos indivíduos através dos procedimentos de interação que reacoplem a educação e o mundo da vida. Naturalmente, a metalinguagem mítica citada por Brandão (1986), a que aludimos no início do trabalho, dissolve-se no paradigma da comunicação, pois nele tudo é fático, tudo é contingente. Na verdade, tabus, preconceitos, reificações ocorrem devido a patologias da comunicação, ou seja, porque a linguagem *adoeceu* e se reificou, virando algo circular, viciado e redundante.

A questão central se desloca do *como conhecer* para o *como criar* condições ao entendimento do sujeito. Isso, para o autor, amplia-se no horizonte do conhecimento, abrindo-

o para o consenso, para o diálogo. Em última instância, para o entendimento. Resgatar a experiência esquecida de reflexão é ter em mente a pragmática de comunicação, ou seja, a pragmática do uso da linguagem como mediadora da interação social. A educação como processo social indica uma estrutura de pensamentos e práticas dos professores, não criada fundamentalmente por conta deles mesmos, mas decorre das relações sociais e do cotidiano que se desenvolve na escola e no contexto social. Podemos concluir, baseados em Habermas, que a fundamentação racional comunicativa é possível. Praticável, uma vez que a mesma não apresenta apenas a capacidade de acolher e de reconhecer os fracassos da racionalidade predominante na educação, mas também, recusá-los e transformá-los através da reconstrução da racionalidade baseada no entendimento consensual obtido através de argumentos isentos de dominação.

Sabemos que a comunicação na escola pode ser distorcida ou reprimida. E, mesmo que nunca possa ser totalmente eliminada, somente se realiza através de processos de aprendizado em que os sujeitos pedagógicos se tornam competentes do ponto de vista de comunicação, cuja fecundidade acreditamos existir, principalmente, por vermos a linguagem como fundamentação da teoria de Habermas. E essas conexões da fala e da linguagem deixam sempre uma imagem de como os mesmos se põem em relação ao mundo físico, com os demais sujeitos, com suas intenções e sentimentos. “Os êxitos ilocucionários (...) se conseguem no plano das relações interpessoais (...) se produzem no mundo da vida, ao qual pertencem os participantes na comunicação e que constituem o pano de fundo de seu processo de entendimento” (HABERMAS, 1987, v.1, p.376). Porém, o mundo da vida aparece como auto-evidência, convicções não questionadas e, de certa forma, não tematizadas, que orientam o entendimento, mas só quando se tornam relevantes para uma situação. Relevância que acreditamos ser construída num aspecto comum do que é falado. Aspecto que sugere, muitas vezes, mediações entre as diferenças que se revelam no mundo. E nesse contexto encontramos o docente com sua linguagem e uma certa frustração ante o mundo imaginal e o mundo da vida. Ou ainda, como percebem ou vivenciam sua realidade social, congregando experiências individuais e coletivas. Ocorre que nessa realidade existe, por um viés, o mundo da vida, dos grupos em que ações são coordenadas pelo entendimento, e, por outro, o mundo do sistema que regula a si mesmo através das ações em relação a fins.

4.1 O mundo da vida e o mundo sistêmico

O mundo da vida e o sistêmico são duas categorias introduzidas por Habermas (1987a) para interpretar o processo de reprodução social e reconstruir sua teoria da modernidade. Complementares entre si, essas categorias sucedem as de trabalho e ação. Linguagem e mundo são conceitos co-originários que se explicitam mutuamente e, de acordo com o direcionamento da primeira, as ações são consideradas teleológicas ou comunicativas. Localizam-se nos dois extremos de uma relação social, mesmo sem ser concebidas de modo estanque e desconexo. Enquanto as ações teleológicas empregam a linguagem como meio (instrumento), as ações comunicativas buscam empregá-la para se chegar ao entendimento. Este, como telos da linguagem é, em decorrência, inerente ao mundo da vida, o qual se constitui e se reproduz comunicativamente através das pretensões de validade e do discurso. Entendemos que o mundo sistêmico, regido pela razão instrumental se refere às estruturas que asseguram a reprodução material e institucional da sociedade. Asseguram a integração sistêmica (o dinheiro e o poder), mecanismos reguladores das ações teleológicas. Por isso, saber conviver com essas características é de suma relevância para o docente.

Habermas, interpretando a tese da “perda de sentido” de Weber, considera que esse descaminho decorre da submissão das esferas privada e pública ao mundo sistêmico. Há o empobrecimento cultural e a repressão cotidiana da práxis comunicativa e congruências da ruptura elitista da cultura dos especialistas com a contextualidade da ação comunicativa. E não, a hipótese da diferenciação e o desenvolvimento das distintas esferas culturais mediante seu próprio valor específico. Existe uma racionalização unilateral ou uma reificação da prática comunicativa. Os campos de *ações* especializados na tradição cultural, na integração social e na educação sinalizam para horizontes “a necessitem incondicionalmente do entendimento como mecanismo de coordenação de ações, que resistem a ficar assentados sobre os meios do dinheiro e poder” (HABERMAS, 1987b, p.469). A educação escolar não pode compactuar com essa cultura que, por vezes, racionaliza-se, torna-se obra de profissionais adequados às exigências desse poder. Um papel terapêutico cabe, portanto, à filosofia da educação, visando harmonizar essa postura reducionista. Concomitantemente, um papel hermenêutico para que o pensar educativo encontre vozes em competências interativas. O discurso, e não o agir estratégico, é considerado por Habermas (1989), como a modalidade que estabelece as condições para a legitimidade do pensar e fazer pedagógicos. Assim, a compreensão do professor deve tornar-se um exercício constante do desenvolvimento do discurso pedagógico

destinado a buscar o discernimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do mundo sistêmico. Principalmente, praticar o aprendizado da razão comunicacional que se realiza através do desenvolvimento de competências interativas. Da mesma forma que as imagens reificadas são linguagens, elas são desvios da comunicação, próprios do mundo sistêmico que se torna enfermo, porque se separou do mundo da vida, trazendo a este rupturas na competência dialógica.

4.2 Da competência monológica à competência dialógica

Habermas, ao analisar a tradição filosófica do iluminismo e observar os efeitos negativos decorrentes da vigência instrumental, aposta no giro paradigmático para fundamentar e justificar sua proposta. Isso significa que não há mais lugar à competência monológica como a de Eco e Narciso. Mas, horizontes mais abrangentes de uma competência comunicativa, que integrem a competência dialógica²⁵ e fecundem a ação humana. Tal ação, fundamentada na linguagem, permite superar a forma subjetiva de conhecer e dominar o mundo. À medida que desloca o centro do processo do conhecimento para o âmbito da intersubjetividade, aponta uma renovação no saber científico e, por conseqüência, no fazer pedagógico nos pressupostos comunicativos. Nesse sentido, a linguagem emerge como o lugar transcendental, que possibilita o diálogo, enquanto condição indispensável ao entendimento. Na verdade, é nessa prática de falar, de se comunicar, que o docente se expressa, se exterioriza como verdadeiro sujeito da ação pedagógica, demonstrando que a passagem da racionalidade, alicerçada no pressuposto monológico subjetivo à competência dialógica, traz novos horizontes à relação docente.

Nesta perspectiva, o conhecimento não representa o fruto de um relacionamento impositivo de um sujeito isolado, mas resulta de um processo que resume os diferentes mundos em questão, direta ou indiretamente legitimados pelo reconhecimento intersubjetivo das suas pretensões de validade. A escola, por força do entendimento e sensibilidade educativa, necessita preparar para a habilidade dialógica. Caracterizando-se como o lugar onde o educando aprenda a dialogar com a tradição, com as instituições, com a cultura, com a ciência e, principalmente, com as pessoas. O que significa aceitar a alteridade, a qual se funda no

²⁵ Deixamos de citar o valor educativo dos monólogos como os exemplificados no canto dos poetas gregos, da narrativa de heróis como Ulisses, da oratória e retórica dos mestres sofistas e, de certa forma, também dos filósofos, do contador de histórias. Isso porque nossa discussão referencia a virada lingüística, o paradigma da comunicação.

fenômeno do outro, do diferente, do inigualável. Sob esse aspecto, o diálogo permanece como aquisição fundamental, transmitida do pensamento grego ao moderno, torna-se proeminente para romper o círculo vicioso em que imagens docentes reificam-se.

Entendemos que o professor, de acordo com sua competência dialógica, conduz os alunos como ouvintes ativos ou passivos, mesmo sendo considerada de ambos a responsabilidade pela efetivação do processo. Essa consciência de pertença, obviamente, traz a necessidade de compreensão dialógica num contexto mais amplo, essencial. Isto é, que extrapole o âmbito do simples fazer monológico, através dos atos de fala no campo discursivo e alcance a esfera do agir dialógico, ou seja, comunicativo.

4.3 Atos de fala e o âmbito discursivo: ações comunicativas docentes

Ao considerar-se a compreensão da relação pedagógica, no momento em que o professor detecta inclusões de linguagens patológicas no próprio agir pedagógico, certamente deve rever como se processam seus atos de fala na esfera comunicacional. Considerar que através da coordenação dos mesmos, ocorre a qualidade intersubjetiva da comunicação. Em Habermas (1987a), esses atos possuem uma força coordenadora, consensual, decorrentes dos elementos ilocucionários neles presentes. Elemento angular, “o fim ilocucionário” caracteriza a comunicação. A esta classe de interações, em que os planos individuais são harmonizados, ao perseguir, sem reserva alguma seus fins ilocucionários, é que o autor considera, pois, “(...) como ação comunicativa aquelas interações mediadas lingüisticamente em que todos os participantes perseguem com seus atos de fala somente fins ilocucionários” (1987a, p.376-378). Nesse posicionamento entendemos que, quando o docente expressa um conteúdo proposicional, executa uma ação pela fala. Visto que, na visão do autor, o elemento ilocucionário revela nesses atos uma dupla expectativa: ele realiza uma intencionalidade ao agir pela fala e pretende legitimar aquilo que expressa através de argumentos. Dessa forma, por exemplo, o ato de afirmar distingue-se do ato de dar uma ordem, de fazer uma promessa, de manifestar uma crença ou de expressar um sentimento. Distintos das atividades não-lingüísticas, esses atos, em primeiro lugar, através da feição reflexiva e auto-interpretação e, em segundo lugar, através do tipo de fins que podem ser visados, bem como do modelo de sucessos que podem ser conseguidos.

A intencionalidade do ato de fala, conforme podemos perceber, se vincula sempre a um interesse da razão. Por isso, escreve Habermas: “o modo específico de usar o saber decide

sobre o sentido da racionalidade, que serve como medida para o sucesso e da ação” (1990, p.69). Daí a importância do exercício crítico hermenêutico para a descoberta da intencionalidade de cada ato de fala. Acreditamos que a ação do professor se desenvolve de acordo com esse interesse da razão. Necessita “constatar” as cognições através de asserções, afirmações, narrações, entre outras; *representar* ou exprimir as impressões subjetivas dos saberes, pensamentos e percepções, bem como *regular* o agir prático-moral em suas obrigações e acordos. E para tanto, averiguar três classes de atos de fala, definidos respectivamente, pelo autor citado, como *constatativos*, *representativos* ou *expressivos*, e *regulativos*. Os primeiros permitem aos falantes em comunicação distinguir um mundo privado, formado de concepções intersubjetivamente reconhecidas e de um mundo privado, constituído de singelas opiniões, *ser* e *aparência*. Os segundos, com a pretensão de sinceridade, tornam possível a distinção entre a individualidade, que compreende os sujeitos capazes de linguagem, bem como as emissões, ações e expressões, através das quais os sujeitos aparecem ou se manifestam, *essência* e *fenômeno*. E finalmente, os atos regulativos distinguem entre regularidades empíricas, as regularidades ou normas, que podem ser obedecidas ou transgredidas (ser e dever-ser).

Quando um falante não pretende o entendimento, busca a manipulação estratégica com a pretensão de realizar um fim. E aí gestam patologias na comunicação entre esses sujeitos. É no ato de fala que acontece a metamorfose do ato ilocucionário num recurso de ação teleológica. Habermas declara que “a força ilocucionária procede do próprio ato de fala na medida em que o locutor não apenas emite um conteúdo na proposição, mas faz algo dizendo” (1987a, p.369). O autor deseja salientar, certamente, que esses atos são os mecanismos normais entre os indivíduos no contexto do mundo da vida. Outrossim, quando a fala fica perturbada e se rompe o consenso de fundo que lhe sustenta, as pretensões de validade a eles inerentes tornam-se objeto de crítica e de avaliação. Constitui-se, então, o que o autor denomina o âmbito do discurso.

O discurso instaura-se, para ele, toda a vez que o processo de entendimento faz-se perturbado. Fato que traz presente a situação do professor preocupado com seus ecos no cotidiano da comunicação pedagógica e a necessária intervenção argumentativa. A lógica do discurso emerge da análise estrutural e das condições da forma da comunicação, na qual as preensões de verdade e de valor são revisadas com argumentos e rechaçadas ou aceitas.

Para aclarar essa posição, Habermas enfatiza que

quando argumentam, os intervenientes têm de partir do princípio de que, em regra, todos os indivíduos em questão tomam parte, enquanto sujeitos livres e iguais, numa busca cooperante da verdade, na qual apenas interessa a força do melhor argumento (HABERMAS, 1991, p.17).

O argumento discursivo assim entendido pode desempenhar esse papel graças às assunções idealistas que possuem, de fato, os participantes na sua prática argumentativa. Continuando o autor seus comentários a respeito da ética do discurso, acha possível concebê-lo prático, como um processo de comunicação que, pela sua forma, incita todos os intervenientes a uma assunção simultânea dos papéis. Todavia, vê instalar-se, com o sistema dos pronomes pessoais, um imperativo inflexível de individuação na linguagem que busca interagir. Quanto mais o processo de individualização avança, cada vez mais o sujeito individualizado se encontra numa rede mais densa e, simultaneamente, mais sutil de ausências recíprocas. A diferença entre discursos, entretanto, demonstra que, enquanto os discursos práticos asseguram uma posição crítica em relação à sociedade, tal não ocorre com os discursos teóricos em relação à sua natureza. Enquanto estes só podem agir contra falsas afirmativas acerca da natureza, sem nunca dirigirem-se contra ela, os discursos práticos podem agir criticamente no que tange à realidade social. Assim, as compreensões de veracidade habitam somente nos atos de fala. Razão pela qual entendemos o quanto é importante o professor distinguir as condições limitantes do ato educativo para não se deixar envolver em sua rede. Entender, igualmente, a competência comunicativa.

4.4 Entendimento mútuo e ação docente

A teoria da linguagem de Habermas mostra como ele reconstrói a capacidade dos sujeitos utilizando-se do agir comunicativo, por meio de uma análise das condições pragmáticas dessa possibilidade. Evidentemente, como vimos em itens anteriores, o autor não diz que todo ato comunicativo resulta em entendimento mútuo. Mas, quando este acontece, quando há realmente um entendimento entre o falante e o ouvinte, a noção de sucesso ilocucionário na ação docente extrapola a compreensão lingüística para incluir o propósito de que o discente aceite o enunciado como válido e assumam encargos relevantes para a seqüência de interações. Nesse caso pode ser encontrado, entre ambos, o sucesso ilocucionário. Os atos

de fala podem coordenar a ação, porque têm o poder de motivar racionalmente o aluno a entrar em uma relação com o professor.

Segundo o direcionamento de Habermas, entendemos que, quando um professor profere um ato de fala, ele levanta uma pretensa realidade; se aceita pelo aluno, fundamenta uma compreensão entre ambos. Essa compreensão pode ser sobre o conteúdo do enunciado, endereçadas às garantias iminentes do ato de fala, ou ainda, para as obrigações relevantes que direcionam as interações subseqüentes. No momento em que o discente reconhece uma pretensão de validade orientada por um ato de fala, aceita a oferta acionada por esse ato e estabelece uma relação interpessoal eficaz para as coordenadas dos leques de ações docentes possíveis. Então o ato, como seqüência de interação, é ordenado. Como expomos, a relação entre significado e validade vincula-se à motivação racional que o discente tem para assumir uma resposta sim ao conteúdo da fala. Motivação essa que se fundamenta nas razões que o docente pode fornecer para garantir (*Warrant*) a validade do que está dito. Habermas define a motivação racional no momento em que um ouvinte compreende o significado de um enunciado quando,

além das condições de gramaticalidade (*Well formedness*) e condições contextuais essenciais gerais, ele conhece as condições essenciais sob as quais ele poderia ser motivado, pelo falante, a assumir a postura formativa. Essas condições de aceitabilidade no sentido estrito se relacionam ao significado ilocucionário que “S” expressa por meio da cláusula performativa (HABERMAS, 1987b, p.298).

Por “S”, na citação, entendemos o falante. No item anterior analisamos a tipologia dos atos de fala e suas pretensas validações. Passemos a um exemplo do próprio autor para melhor esclarecer essa teoria, de acordo com as conclusões de Bannel (2006). Começemos com um exemplo imperativo, orientado aos interesses particulares de um falante “S”, que profere o seguinte ato de fala, direcionado ao ouvinte “H”: pare de fumar! Obviamente, esse imperativo, cuja força ilocucionária é de um pedido, pode ser formulado na frase performativa: peço que você pare de fumar. Esclarece ainda o autor, que o significado de um enunciado (ilocucionário), em um determinado contexto de uso, e não o significado lingüístico da sentença, pode ser descrito da seguinte maneira:

1a. S disse a H que ele deveria tomar cuidado em realizar p (parar de fumar). 1b. S indicou a H que ele deveria traduzir p em realidade. 1c. O pedido enunciado por S deve ser compreendido no sentido de que H deveria realizar p (BANNEL, 2006, p.75).

Sobre esse exemplo, concordamos com Bannel sobre a pertinência das condições de aceitabilidade ou do sucesso do ato da fala entendidas por Habermas. Nesse caso, o ouvinte deve compreender o significado da elocução do pedido de uma maneira que permita, se for necessário, parafraseá-lo com as frases (1a), (1b) ou (1c), e poderia interpretar o conteúdo proposicional “parar de fumar” como um pedido direcionado a ele. Essas *condições de satisfação*, ou seja, as condições sob as quais um imperativo poderia contar como sendo bem *sucedido* se for *compreendido*, são interpretadas em termos das obrigações relevantes à seqüência de ação. Nesse caso, parar de fumar.

Ao dar expressão à idéia de imperativos, utilizando-os em casos do agir comunicativo, o autor direciona sempre um pano de fundo normativo. Diz ele que “até um imperativo proferido por um mendigo na rua é autorizado pela norma de que se deve ajudar pessoas de extrema necessidade” (HABERMAS, 1986, p.200). Nesse exemplo percebemos que as razões para aceitar os atos de fala são internas a ele. Alternativas que direcionam ao combate da *performance* dos tabus e reprimendas docentes contidas na deformação profissional e podem trazer pertinentes contextualizações a essa racionalidade instrumental pedagógica. Ou seja, atos que sirvam como pano de fundo para o entendimento mútuo, ou melhor, para emergir a competência racional comunicativa na ação docente.

4.5 O desenvolvimento da competência comunicativa e a compreensão pedagógica

A competência comunicativa permite vislumbrar uma multiplicidade de hipóteses e possibilidades que fecundam o espaço educacional. Um pressuposto do entendimento que reside em resgatar o potencial crítico-comunicativo. Presumir, também, os meios do entendimento, presentes nas interações realizadas no mundo da vida de acordo com a razão comunicativa e a pragmática da comunicação habermasiana. Para a prática da compreensão pedagógica e do possível poder emancipador da razão é necessário encontrar, na capacidade comunicativa da ação pedagógica, a crença e o trampolim para seu poder emancipador. A razão, enquanto comunicativa, é a instância que desenvolve de forma competente a compreensão. Exige, sempre de novo, um processo cooperativo de interpretação e o reconhecimento intersubjetivo. Ao que, entendemos o processamento da linguagem como telos em que o mundo e a escola se tornam intelegíveis. Dessa forma, enquanto permanecerem no embate argumentativo, os sujeitos terão de dar sustentação racional que

comunique seus argumentos. Enfim, expressar a linguagem como fundamentação da razão comunicativa.

O novo paradigma implica tomar a linguagem como fator primordial para a abordagem do tema do conhecimento. É ela, todavia, que permite que se desloque o centro e o ponto alto do processo para as relações intersubjetivas. Passamos da dimensão da verticalidade da linguagem para o dimensionamento de horizontal e, assim, processar o conhecimento, o sucesso ilocucionário, à não-pedagogização. Isso pode revelar que, em tempos que se dizem modernos ou pós-modernos, não condiz ao docente compactuar com o fenômeno da “pedagogização”. Paradoxo apontado não somente por Adorno, como vimos anteriormente, mas também por Habermas (1987 a), ao preocupar-se com o avanço racional moderno. Fenômeno que se diz relacionado não só à expansão da educação formal, na modernidade tardia, como à inclusão das ciências humanas na constituição de um conhecimento pedagógico. Tal ausência torna-se incompatível com o sistema escolar, neutralizando a imagem do cidadão que continua ligada aos imperativos sistêmicos.

A alternativa apresentada pela racionalidade docente na modernidade não condiz com a intenção desse autor, à proporção que essa tendência de pensamento apenas retroalimenta o paradoxo do discurso da modernidade. Paradoxo que se resume em especificar que, na mesma proporção evolutiva da humanidade, aumenta a cisão da linguagem não somente entre docente/discente, mas também entre as esferas das práticas sistêmicas e do mundo da vida.

A compreensão pedagógica não se reduz ao adestramento de atitudes reprodutivas isoladas e sem vida. Mas visa ao desenvolvimento de processos argumentativos que, enquanto oportunizam aprendizagens sociais, desenvolvem a competência comunicativa. Forma de articulação que se baseia em procedimentos hermenêuticos e críticos, aptos a contextualizar, recuperar ou reconstruir diferentes configurações do mundo docente, no qual se constituem, pela linguagem, os processos de aprendizagem social e os conseqüentes processos formativos a serem reconstruídos. O que vemos estar em conjugação neste processo não é o sujeito transcendental, monológico, que realiza sua essência biográfica eleita num procedimento formativo. Mas, vários sujeitos que *interagem*, buscando dar sentido a questões que aflorem no contexto do seu mundo da vida, articulados, às pressões sistêmicas da realidade contemporânea que ainda compactua com o ideal iluminista, que sai do mundo e fica preso na teoria.

A primazia dada à proposta habermasiana, a partir de pressupostos contrafactuais, situa-se, principalmente, pela transformação do conceito iluminista de formação (*Aufklärung*) para situações concretas de diferentes possibilidades formativas que podem ser esclarecidas pela justificação e validação racional. Promotoras dos direitos humanos e de práticas democráticas que, por serem críticas e interpretativas, podem se tornar emancipadoras e condizentes com uma compreensão pedagógica vital. A transformação do conceito iluminista, pelo autor, ao introduzir a virada lingüística (sujeito-sujeito), anexa uma transformação do pensar, da própria filosofia. O que produz um processo cooperativo e interpretativo com as demais ciências. Redimensiona o projeto da modernidade sem aderir ao momento em que a violência do mercado alonga suas exigências a todas as instâncias da vida.

Isso permite supor que a prática das reivindicações da racionalidade comunicativa pode interferir na rede sutil e antagônica de grupos que detêm o poder econômico e consolidam a posse do conhecimento científico/tecnológico, articulados às imagens dos sistemas, organizações e entidades operacionais das grandes redes informativas. Que, corporificadas em linguagens sistêmicas, necessitam ser contrapostas. Para atacar essas imagens viciosas no momento em que impedem ou desfiguram a competência comunicativa do professor, sugerimos a terapia de Eco e Narciso para sair das aporias que dificultam a linguagem e, por consequência, o entendimento no mundo da vida docente. E assim reconfigurar os processos para as vias da comunicação através da *escuta sensível* que a interpretação hermenêutica propicia. Enfim, pontuamos que a figura da linguagem docente não pode mais convergir às vozes que se petrificam ou definham frente ao lago racional. Mas encontre na racionalidade comunicativa, um outro horizonte à racionalidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o amplo horizonte de nossa discussão, dividimos o texto em quatro unidades maiores, com articulações menores. Usamos o mito de Eco e Narciso como suporte empírico da pesquisa para a discussão dos tabus que figuram na linguagem do professor, construindo entre mito e racionalidade uma compreensão da relação pedagógica. Buscamos compor um horizonte conceitual, teórico, com o estudo de referências bibliográficas, pretendendo uma abordagem flexível de temas tradicionais de modo discursivo.

A abordagem da hermenêutica qualitativa de Gadamer permitiu-nos fazer conexões para combater tabus docentes cristalizados em linguagens patológicas que se reificaram devido à racionalidade instrumental do esquema sujeito-objeto. Essa tentativa dá-se por crermos na necessidade do docente realizar uma perspectiva reflexiva na compreensão da relação pedagógica, aliada, não só a sua crítica, mas também a sua autocrítica, frente às mais variadas linguagens que reconfiguram e são reconfiguradas pelas consistentes provocações do mundo sistêmico. E assim, buscar diminuir as distâncias e aversões entre docente e discente.

No que tange a esse campo específico, o valor da imagem docente é constituída pelo exercício da linguagem como esfera que contextualize condições sensíveis entre os sujeitos da compreensão pedagógica. Porque os mesmos nem sempre se entendem, cremos no contraponto da imagem ecoísta-narcisista como ferramenta constituinte de uma importante terapia que *fermente* nos trabalhos a serem desenvolvidos por educadores de várias áreas. Daí podermos expor uma questão julgada importante: frente às atuais configurações da racionalidade docente, é possível superar uma compreensão pedagógica de acordo com o auxílio da figura de Eco e Narciso? Em suma, quais são as expectativas da força compreensiva pedagógica dos formadores de nossa época? Como nos posicionar (e aqui tomo a liberdade de incluir-me), enquanto docentes, num mundo de entornos míticos, de aporias com ondas de medo e inseguranças diante de heteronomias de violência escolar e de reificada pedagogização? Por conta de provocações como essas do paradigma da racionalidade moderna, apresentamos algumas questões emergentes que solicitam nossa reflexão e investigação detida. Como encarar a meteórica ascensão da imagem docente perante a racionalidade, após ela ter sobrevivido na figura da linguagem docente?

No primeiro capítulo, realizamos uma breve exposição da discussão levantada por Adorno sobre as configurações atuais da racionalidade docente e uma visão dos problemas

relevantes que caracterizam dimensões de aversão à docência que exercem. Cremos ser necessário tal desenvolvimento pela riqueza das constatações desse autor para entendermos metáforas como as do *professor carrasco*. Com essa articulação, abre-se a possibilidade de entendermos e trabalharmos nossa ação isenta de vários preconceitos oriundos do mundo dos tabus. Para Adorno, já posicionado por seu discurso humanista, o papel da linguagem não pode despir-se de seu caráter de entendimento e sensibilidade para evitar que os docentes abdicuem de seu caráter emancipatório. Isso significa a emergência do discurso filosófico-educativo transcender esses paradoxos em desdobramentos da linguagem perante a deformação profissional, bem como comportamentos autoritários e preconceituosos que colocam em risco os fins da educação. E em consequência, a legitimação de uma práxis educativa pautada na escuta da linguagem discente para permitir a compreensão pedagógica agir com continuidade e temporalidade em construção do humano. Assim, mostra-se apreensivo ao falar sobre a filosofia e os professores, incluindo os formadores de educadores, que ao se manterem no paradoxo da consciência reificada propiciam uma semicultura.

Os termos da linguagem, filosofia e docência perpassam o horizonte de nossa discussão sem, no entanto, nos preocuparmos com um exercício de definições exegéticas ou de taxonomia conceitual, mas sim quanto aos mitos crenças e medidas pedagogizadas que interferem na compreensão pedagógica. Como anunciamos acima, o segundo momento consiste na inserção da figura da linguagem docente, discutindo o entendimento frustrado das figuras míticas de Eco e Narciso com vistas ao trânsito da fala à compreensão da linguagem no cotidiano pedagógico. Trabalhamos também, de maneira breve, o fenômeno da linguagem de acordo com o pensar hermenêutico de Gadamer, para o qual, os fenômenos da compreensão ou incompreensão formam o objeto da hermenêutica. Razão pela qual, nesse momento reforçamos que a consolidação de uma linguagem sadia demanda um espaço-tempo, produzido por múltiplos caminhos capazes de acionarem a incompreensão entre Eco e Narciso. Estabelecemos alguns pontos da abordagem mítica e suas conexões históricas subsidiadas em Junito Brandão. Principalmente, como narrativa de uma criação que se exprime ao nível da linguagem e torna-se palavra. Ou seja, sentido e vivido antes de ser inteligido ou formulado. Para a compreensão das imagens de Eco e Narciso relatamos, nesse momento, suas histórias. E só então discutir o entendimento frustrado na docência, ao consideramos o espelho docente num confronto com essas figuras míticas. Eco repete e mutila as palavras de forma semelhante à imagem incompleta e ilusória de seu par, apenas refletida no espelho do lago. Como não há, assim, a imagem compreensível como o fazer de própria

coisa, o verdadeiro movimento que capta o falante, buscamos ver surgir nesse contraponto mítico o resgate da pretensão hermenêutica de que o nosso ser no mundo é a própria linguagem. Seguindo o resultado obtido com esse estudo, defendemos a posição do círculo hermenêutico com a interpretação compreensiva do mundo, salientando a premissa de que a comunicação educativa não pode sucumbir tal qual Narciso.

Delineada a hipótese do preconceito como condição da compreensão, aderimos à pertinência da criatividade simbólica, a partir do significado do próprio vocábulo hermenêutica, como chave para construirmos uma bela metáfora educacional em que Narciso conforma-se com seus pés desnudos e não busca sandálias. Ainda, na pretensão de deixar uma porta aberta à certeza de que a docência não deve continuar seus “ecos” sem a clareza dos mesmos (ecos que ressoam fundo e aqueles que nada dizem), sem opinião própria. Temos o propósito de focalizar imagens que partem da figura do professor à figura da linguagem, relacionando o fenômeno do esclarecimento da figura do mestre no entendimento sócio-cultural contemporâneo. Discutimos essa frustração na hermenêutica do espelho docente pretendendo uma terapia com o ecoísmo- narcisismo. E após, direcionamos as categorias da autoridade e sedução ao horizonte da compreensão pedagógica como recursos que combatem a racionalidade docente.

No terceiro momento, retomamos a base gadameriana em que o médium da linguagem se desenvolve de acordo com a experiência hermenêutica. Para tanto, trabalhamos a linguagem como experiência e revelação de mundo. Iniciamos pelas considerações entre o mundo imaginal e o docente, os quais ecoam de formas diversas e em constante reversibilidade. Nessa direção, buscamos entender a docência como profissão das interações humanas, aliando imagem e mito às tessituras de linguagem e nos voltamos à metáfora e à metamorfose como compreensões dos mundos mítico e lingüístico.

O trabalho construído nos dois capítulos anteriores nos permitiu utilizar conceitos e estratégias discursivas para confirmar que os mitos são linguagens e que as mesmas, se transformam em mitos e mitomanias em configurações lingüísticas modernas. Tais idéias nos permitem questionar se o ensino exclusivamente *racional* não é um *mito*. Por essa via, a percepção hermenêutica se realiza se integrarmos nossa acepção de mundo e de linguagem para nela nos movermos. Nessa nuance, conduzimos a imagem sedutora da linguagem como uma revelação de Eco. Ao dar continuidade, aludimos ao silêncio de Narciso e ao espelho docente no ecoísmo–narcisismo.

No quarto e último capítulo após fundamentarmos a emergência de rompimento das imagens que se reificam, abordamos a racionalidade hermenêutica habermasiana como um outro horizonte a essa racionalidade. Assim sendo, introduzimos o mundo da vida e o sistêmico. Essencialmente, por cremos que as imagens docentes reificadas, como são linguagens que aderiram ao mundo sistêmico, se recolocadas em contato com o mundo da vida, com o fluxo vivo, se dissipam. Ou seja, no momento em que os professores se despirem do autoritarismo, por exemplo, e mostrarem que são pessoas normais e frágeis como quais quer outras, eles passarão a ser imaginados de outra forma. Trata-se de linguagens que adquirem e comunicam novas roupagens. Incorporam, pois, valores interativos, além da simples transmissão de informação, técnica e conhecimento utilitário pautados no individualismo racional e conectados a uma pluralidade de mitos.

A ação comunicativa do que é posto no mundo da linguagem dissolve as aporias da relação sujeito–objeto. Nada permanece *metalinguagem* porque tudo é linguagem na esfera comunicativa. Nessa contextualização, expomos em linhas gerais que, para aprimorarmos os processos educativos, temos que partir de um alicerce que transforme a competência monológica em dialógica. Rever como se processam nossos atos de fala e o âmbito do discurso para não cairmos nas armadilhas das linguagens patológicas, e que as mesmas se transformem em entendimento mútuo na ação docente. Enfim, expressarmos a linguagem como fundamentação da razão comunicativa.

Temos consciência da complexidade do tema tratado e da forma como muitas vezes poderíamos avançar mais em algumas questões. No entanto, por limite de tempo, buscamos fazer um percurso reflexivo que nada tem de intuitivo conclusivo, mas que busca horizontes de desenvolvimentos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Base e Ivone Benetti. 4 ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor W. **Tabus que pairam sobre a profissão de ensinar**. In: Palavras e Sinais. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- _____. **A condição humana**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Tabus a respeito do professor**. In: O poder do pensamento crítico. Pucci, Bruno; Zuin, Antônio. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **A filosofia e os professores** In Educação e emancipação: Ed. Paz e Terra: São Paulo, 1995b.
- _____. **Educação para quê?** In Educação e emancipação. São Paulo: Paz e Terra, (1995b).
- _____. **Mínima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1992.
- ARAÚJO, Alberto; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coord.) **Variações sobre o imaginário**: Domínios, Teorizações e Práticas Hermenêuticas. Instituto Piaget: Lisboa, 2003.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3 ed. Perspectiva. São Paulo, 1992.
- BACON, Francis. **A sabedoria dos antigos**. Trad. De Wilson César C. De Souza. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- BANNELL, Ralph Ings: **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 1994.
- BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. v.1, 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- _____. **Mitologia grega**. v.2, 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1989.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionário de mitos literários**. trad. Carlos Sussekind. (et al). 3 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- BYINTON, Carlos Amadeu Botelho. **A construção amorosa do saber**: o fundamento da pedagogia simbólica junguiana. São Paulo: Religare, 2003.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo, UNESP, 1999.
- CERTAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CASSIRER, Ernest. **Antropologia filosofica**: introdución a uma filosofia de la cultura. México: Fundo de Cultura Econômica, 1992.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e método II**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a.

_____. **Teoria de la acción comunicativa II**: crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b.

_____. **Teoria de la acción comunicativa**: Complementos y estudios previas. Trad. Manuel J. Redondo. Madrid: Cátedra, 1994.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Comentários à ética do discurso**. Instituto Piaget, Encarnação, 1991.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo, Perfectiva S.A, 2003.

HEIDEGGER, Martin. **Introdução à metafísica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HENDERSON, Joseph. **Os mitos antigos e o homem moderno**. JUNG, Carl Gustav. (Org.) O homem e seus símbolos. 23 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JUNG, Carl Gustav. (Org.) **O Homem e seus símbolos**. 23 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

_____. **Arquétipos y inconsciente coletivo**. Buenos Aires, Piados, 1981.

LENHARDT, Maurice. **Do Komo**. Paris, N R F, 1947.

MATOS, Olegária. **Filosofia e a polifonia da razão**: filosofia e educação. São Paulo, 1997.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1988.

NASÃO, Público Ovídio. (43.a.C. 17 d.C). **Metamorfoses**, livros I, II, III, IV, V. Tradução de Antônio Feliciano de Castilho. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1959.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**: O saber da filosofia Edições 70.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUZA, Jessé. **Patologias da modernidade**: um diálogo entre Habermas e Weber. São Paulo: Annablume, 1997.

STUART, Hall. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7^a ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de atlas**: pedagogia e formação docente na pós-modernidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

____. **Filosofia da educação**: mimesis e razão comunicativa. Ijuí: UNIJUÍ, 2000