

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UFRO)
CENTRO DE HERMENÊUTICA DO PRESENTE

PRIMEIRA VERSÃO

ANO IV, Nº201 JANEIRO - PORTO VELHO, 2006
Volume XV Janeiro/Março

ISSN 1517-5421

EDITOR

NILSON SANTOS

CONSELHO EDITORIAL

ALBERTO LINS CALDAS - História
ARNEIDE CEMIN - Antropologia
FABÍOLA LINS CALDAS - História
JOSÉ JANUÁRIO DO AMARAL - Geografia
MIGUEL NENEVÉ - Letras
VALDEMIR MIOTELLO - Filosofia

Os textos no mínimo 3 laudas, tamanho de folha A4, fonte Times New Roman 11, espaço 1.5, formatados em "Word for Windows" deverão ser encaminhados para e-mail:

nilson@unir.br

CAIXA POSTAL 775
CEP: 78.900-970
PORTO VELHO-RO

TIRAGEM 150 EXEMPLARES

EDITORA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

PRIMEIRA VERSÃO

ISSN 1517-5421

lathé biosa

201



EDUCAÇÃO E LIBERDADE

ALBERTO LINS CALDAS



ALBERTO LINS CALDAS
Centro de Hermenêutica do Presente - UFRO
www.unir.br/~caldas/Alberto
albertolinscaldas@yahoo.com.br

incipt

[A Hermenêutica do Presente (1996) foi a consequência de uma atividade intelectual, de vários artigos, debates acadêmicos, leituras e, principalmente, a necessidade de reunir meu percurso teórico numa espécie de visão de mundo ou, operacionalizando, nos conceitos, procedimentos e métodos que considerava fundamentais para uma tentativa de compreensão do existente. Sua função tem sido, antes de tudo, a de uma *leitura radical*, não somente a contrapelo como queria Benjamin, mas tosa, corte, dissecação, calcinação, dissolução, propondo a ação de um tipo de consciência crítica e de uma concepção de *presente* que diferem, e buscam diferir, da racionalidade tradicional e das temporalidades que são ainda basicamente “coloniais”, voltando-se contra si mesmo, num processo de autodissolução constante e absolutamente necessário para não se tornar “disciplina”, “saber”, “técnica”, “conhecimento”, “método”; como uma tentativa de compreensão da virtualidade que caracteriza a ocidentalidade; como forma de entender as naturalizações e universalizações que moldam nossa maneira de pensar e ser, sem cair imediatamente nas suas ilusões de perspectiva; numa postura epistemológica que entende o conhecimento e o real numa perspectiva histórica radical, o que põe um limite tanto ao real quanto ao verdadeiro.

Ela representou para mim uma divagem entre universos teóricos opostos. O primeiro praticamente desapareceu durante o ano de 1993, quando escrevi o artigo “História e Ciência” no Boletim do Laboratório de Geografia Humana/1, sendo republicado no Jornal “O Estadão” em 26 de julho de 1993 e no Caderno de Criação/1 no seu primeiro ano, e terminando seu percurso na palestra/debate promovido pela coordenação de História no dia 19 de julho de 1995, com uma sobrevida no livro “Oralidade, Texto e História” (Loyola, São Paulo, 1999). Este texto representou, mesmo sendo pequeno e sem muito rigor, um momento de virada, um deixar de aceitar o universo científico como visão privilegiada, mas como uma ideologia, como uma visão de mundo, como um momento imaginário exigindo historicização. Ao mesmo tempo foi o texto inicial de uma longa polêmica universitária, onde, normalmente caminho sozinho e com uma multidão de pedras sobre minha cabeça. Depois há um arrefecimento e alguns notam que o que venho dizendo já é mais velho que o mundo e, envergonhados, se tornam e se tornaram mais maleáveis com uma visão que radicalmente historiciza e relativiza crenças, conceitos e realidades. Uma das principais virtudes da Hermenêutica do Presente é precisamente não buscar nem coerência nem não-contradição: é uma síntese em movimento, em luta: sua lógica é contraditória e com específicos limites epistemológicos.

Partindo da idéia de "leitura negativa" a Hermenêutica do Presente na sala de aula não poderia ser uma "construção de positivities", uma "relação de aprendizagem", uma "transmissão de conhecimento", um momento de "formação de mão de obra" nem mesmo manter intacta a "relação pedagógica", o respeito ao "mundo do aluno" ou ao "programa". Principalmente porque essa Hermenêutica nasceu na sala de aula, no debate, na discordância sem mediação, no choque entre concepções de mundo, de imagens, de crenças, de conceitos, de leitura, de vida. Ela tem se apresentado como uma mistura entre dialéticas, uma maiêutica enraivecida, uma militância intelectual e uma concepção radical de historicidade: um marxismo enfrentando sua pós-modernidade.

Dessa maneira, a Hermenêutica do Presente tornou-se um "instrumento pedagógico" fundamental no ensino da "minha História", aquela que nasce da leitura daquilo que se construiu como História (disciplina) e como história (sociedades no tempo). Como *constructo* a história nasce principalmente da História, dos processos prático-teóricos da ocidentalidade e deve ser enfrentada em sua dimensão de existência, na sua forma de existência, ou ficaremos imobilizados diante da sua realidade: a história tornou-se nossa alienação fundamental, nosso esquecimento: nós a criamos, teórica e praticamente, mas a fetichizamos como algo natural, algo além, algo com existência independente.

A Hermenêutica do Presente mobiliza completamente os alunos não somente na defesa das suas opiniões, pré-conceitos, visões de mundo, pondo em choque crenças de todos os tipos que impedem, normalmente, o historiador de compreender mais profundamente não somente a diversidade de culturas em sua própria dimensão, mas a constituição de um saber historiográfico, enfrentando a "natureza" e a "dignidade" da História com muito mais entusiasmo, o que não é pouco num tempo desapaixonado.

A Hermenêutica assim entendida torna-se, para cada aluno, uma possibilidade de "parto de si mesmo", uma busca de si que não se encontra no antes, mas na busca, no processo de enfrentamento dos "programas fundamentais da virtualidade" e dos "programas singulares".

Pessoalmente jamais pretendi mais que a sala de aula. Escrevo artigos, ensaios, livros; combato, grito, discuto, discordo; organizo, dissolvo, oriento: somente para meus alunos, para torná-los senhores de si. Não ambiciono, na Universidade e no conhecimento, mais que o contato pedagógico: diálogo e atuação que faz nascer, que permitirá um muito além, um melhor, um mais, um bem além de mim. Reservo minhas ambições à literatura, mas essa não é para os outros, essa se faz comigo, entre mim e meus fantasmas, entre mim e minhas sombras, entre mim e os fluxos vivos de linguagem, entre mim e o horror, entre mim e as ruínas: os outros são somente um complemento externo: não são necessários. Muito diferente dos meus alunos, do "conhecimento negativo" produzido para estimular, para provocar, para fazer um se mover, um acordar, um se resolver, um enfrentar.

Sem essa posição perderia o contato com a realidade. Minha Hermenêutica do Presente como recurso pedagógico tem sido um instrumento de grande valia e prazer. Ela não pretende ser mais que isso]



A sala de aula não é o *convivium* dos iguais, íntimo, benevolente e de compreensão mútua (não é o mundo da *tia*, do *irmão*, do *amigo*, do *companheiro*, do *compadre*, do *vizinho*, do *pastor*, não é *igreja*, *casa*, *repartição*). Esta é a imagem do ensino, aquilo que se impõe de fora, não da educação, o que nasce de dentro, logo, de uma caça conjunta, atritosa, conflituosa e sem término. Só há liberdade na sala de aula, só há liberdade na universidade (nosso lugar imediato de reflexão), quando se consegue escapar da “formação da força de trabalho”, da estúpida perspectiva dos cursos práticos, científicos, objetivos. Essa perspectiva tem se estabelecido como se fosse a perspectiva por excelência da universidade quando é exatamente seu lugar oposto.

Nas chamadas ciências o outro, a diferença aparece sempre como perturbação, algo paralelo que deve cessar, ser superado. Assim tem se apresentado a educação em seu sentido amplo: lugar onde devemos chegar ao consenso ou, formar a personalidade, o corpo, o futuro. Quer dizer: transformamos a educação num fascismo tupiniquim.

O outro não é somente o limite da minha liberdade, mas limite que se eu não confrontar com todos os outros limites, com seus próprios limites, se não se despedaçarem-se entre si como cães em torno de uma cadela, não haverá conhecimento, pensamento, questões, educação, nem mesmo a própria liberdade, e esse outro não passará de reles espectro de alteridade, alteridade essa que existirá somente em confronto.

Aquele ensino que exige parceria, auxílio, apoio, confiança, aprendizagem é aquele que visa “formar profissionais para o mercado de trabalho”: a universidade mesmo não podendo escapar deste tristíssimo destino, não pode se conformar, não pode ser configurado por ele. A universidade que se funda em “relacionamentos positivos” em sala de aula, em sua atuação social, está fadada a se transformar numa fábrica de mercadorias ridículas. O conhecimento advindo e produzido na universidade não pode ser conciliador: a liberdade, a individualidade, o vão combate, a discordância são não somente seus elementos fundantes, mas uma medida desses mesmos elementos numa comunidade. Quanto mais uma universidade ensina, menos a comunidade tem liberdade, individualidade e diferença; quanto mais ela educa mais essas instâncias se difundem como dimensão não mais intelectual, mas social, grupal.

Se vivemos num universo descentralizado, fragmentado, francamente perigoso, agressivo, contraditório, competitivo (condições fundamentais do mundo do capital), fundar uma atuação educacional no respeito ao outro, no ensino, na aprendizagem, na formação, estaremos não somente impossibilitando a crítica, a liberdade e a diferença, mas formando trabalhadores incapazes de viver sequer conforme os requisitos medíocres do campo da produção e da reprodução. E nisso falha a universidade duplamente, pois nem forma trabalhadores que consigam sobreviver decentemente aos fluxos e devires perversos do capital, nem intelectuais ou revolucionários ou professores, seja lá o quê que forem, o respiradouro do imenso gulag em que o capital vem transformando o viver e impondo o passado como um desmesurado depósito de mercadorias.

Já não há liberdade em nenhuma instância acadêmica. Os alunos entram somente como animais em adestramento, desejando, clamando adestramento e continuação; os professores, depois do lento e doloroso processo de empobrecimento e substituição da classe que educava (agora são os pobres que ensinam, aqueles que aceitam qualquer miséria e o livro didático cobre qualquer insuficiência), transformados em “funcionários públicos” ou “empregados”, produzem

reproduzindo somente seu ganha-pão. A liberdade deixa de ser realidade da palavra, do embate, da instituição, das idéias para se tornar mais um conceito, uma noção, normalmente contestada na justiça, nos departamentos, nas relações universitárias como coisa velha e perigosa. A “livre escolha” para alunos e professores são apenas horizontes de um passado não vivido.

A condição da liberdade é o outro, os limites do outro, a diferença, o antagonismo, mas jamais esse outro pode vir com a justiça, o código, o dogma, a lei, a norma, a pátria, a família, a religião, a propriedade: a liberdade exige a igualdade entre os diferentes e que as armas da força não sejam parte do seu arsenal. O conflito é condição da liberdade, mas a Lei destrói qualquer conflito, ela instaura uma verdade, uma realidade, um lado certo. A liberdade, a criação, a alteridade, o conflito que fazem a universidade cessam no círculo do senso comum, da justiça e dos dogmas.

Com essa destruição, dizendo que é um respeito, se destrói a base da própria liberdade, pois já não há universidade. O engajamento é substituído pelo pertencimento na ordem, para a ordem: a comunidade se militariza sem perceber ou percebe militarizando.

Impor a comunhão (entre alunos e professores, entre a universidade e a cidade, entre a liberdade e a lei, entre a negação e a tradição) é transformar a universidade numa comunidade religiosa de mãos dadas cantando ao mesmo deus, numa mesma língua, numa mesma história, para um mesmo fim. A compreensão só é possível quando as diferenças não deixam de ser diferenças, não deixam de se expor, de se indispor, de transpor, de negar. Como a questão não é “auxiliar o aluno” ou “prepará-lo para o trabalho”, mas fazê-lo enfrentar as diferenças, as oposições, as contradições, os limites da sua tribo, da sua língua, do seu cotidiano, das suas crenças e atividades, sem a liberdade se poderá somente comungar com o estabelecido, isto é, não ser professor de universidade, não ser aluno de universidade, mas “funcionários públicos” em reunião dominical. Se as batalhas são, na verdade, contra as redes de má-fé, sem a liberdade, sem a ex-posição, sem o processo de negatividade, estaremos somente reforçando essa rede, em vez de dissolvê-la, provocá-la, confundi-la.

O aluno não precisa, nem pode precisar (se precisa é por uma deformação anterior que precisa ser combatida) de apoio para suas escolhas, para sua autonomia, auxílio para sua posição diante de si mesmo, do mundo e do conhecimento: isso só advirá na luta intelectual, que também não pode visar ou vir de uma “transmissão de conteúdo”, círculo vicioso das ciências técnicas e da visão ditatorial imposta como educação, não chegando satisfatoriamente sequer a ser ensino.

Diante das escolhas de um universo de conhecimento, diante dos limites disciplinares o aluno deve, em luta intelectual, cerzir sua própria posição com os mais díspares e arbitrários materiais: a ordem, a disciplina, o limite, a tradição, o conteúdo são apenas pré-textos para o verdadeiro combate do conhecimento na universidade.

O valor desse cerzir, o resultado perceptivo e intelectual, sem base alguma no “exterior”, deve provir da liberdade e da luta, ou será somente “assimilação de conteúdo programático” que, de uma maneira ou de outra, seja nos debates, seja na escrita, seja nas leituras, se comporá, não mais como “conteúdo”, ciência, matéria pronta, mas dimensão de trajeto, elementos vivos do sujeito no seu múltiplo enfrentamento onde o professor não faz parte fundamental senão enquanto antagonista: a educação formal da universidade cessa quando o aluno torna-se livre diante dos combates, dentro do conhecimento, dentro da sua comunidade,

podendo assumir a busca iniciada, agora, por ele mesmo (anteriormente não havia busca, mas adestramento e inautenticidade; quando de constrói a busca sabe-se que ela mira uma meta, pois sabe onde se esteve e porque se estava e sabe onde se estará; sabe que antes não havia liberdade, que só advém do negativo, mas vontade do igual, do produtivo e do reprodutivo: a busca é a conquista da autenticidade através da liberdade).

Partindo da perspectiva que a Escola é um inferno, a prisão dos medíocres, dos torturadores, dos pastores, das classes médias loucas para servir e consumir mais e dos funcionários públicos; onde existem punições de toda espécie; violências, denúncias, disciplinamentos; onde o estado, as classes sociais, as religiões preparam seus servos, sua tecnologia e suas ideologias; lócus de violência exatamente contra todas as liberdades, é exatamente ali onde não podemos continuar reproduzindo a má-fé, o autoritarismo, as ideologias: ali é o lugar da liberdade quando se luta com ela e para ela: ao ser espécie de espelho social a universidade é o lócus de teste, onde podemos avaliar o grau tanto das sutilezas quanto das brutalidades, tanto das possibilidades de mudança quanto dos empedramentos sociais, mentais, imaginários que “correm pelo mundo”.

Mas não podemos esquecer que a liberdade não é a condição, mas fundamento imaginário da educação. Ela não se encontra na sala de aula, lócus da má-fé. A liberdade advém no processo de luta intelectual, nos resultados pessoais e coletivos dessa luta. Não é abstração, mas algo relacional, rede imaginária que só existe em ação. A situação de classe (de aula) só se torna de liberdade na ação de discordância, não antes, não institucionalmente, mas pelas brechas da hegemonia.

A relação viva e tensa (envolvimento por haver proximidade e intimidade com o que se combate e no campo em que se combate) entre a negatividade e a má-fé, em diálogo, em áspera guerra, confronto com resistências, é o que gera a liberdade e mede a própria liberdade social, seu grau de integração bovina ou sensibilidade à mudanças. A busca é o processo de transformação do ser alienado, coisificado em ser para-si, suficientemente forte para enfrentar outras lutas, não porque “aprendeu”, mas porque sentiu como pode e deve fazer para se tornar e tornar alguém para a liberdade, pois no combate viu que liberdade não é isolamento, mas relação fundamental, confronto de tudo contra tudo. São as resistências que criam, estranhamente, todo o processo educacional: sem a má-fé não poderíamos falar de liberdade. O professor é aquele que se compromete com as resistências, pois nos seus devires os resultados são a liberdade.

O aluno é aquele que, arrotando-abarrotado de uma má-fé ingênua e perigosa, discorda, ameaça, solapa ativamente a mim mesmo, minha liberdade, meus processos, meu conhecimento, minha vida, minha memória, meu futuro: ele é o sujeito que, enquanto outro, enquanto objeto, é a carne viva das armas sociais contra mim, contra a liberdade, contra o conhecimento e a negatividade. Ele é o meu limite imediato, a minha missão, o modelo vivo de uma comunidade monstruosa. A teratologia imediata. Ele apresenta meu campo de luta, a exterioridade que devo combater. O limite que aponta todos os limites da tribo, da galáxia cultural. Mas sua existência disponível não é o carrasco absoluto: ele não me elimina nem física nem intelectualmente (pelo menos durante algum tempo): ele me ouve, ele está ali ao lado, ele está sendo acutilado, batido, cercado, sufocado: ele reagirá iniciando o processo de afrontamento fundamental, de dissolução para a

liberdade; sem ele não haveria liberdade, sem ele não haveria grande parte de mim, que sou, antes de tudo, um ser para-nós: a liberdade, eu e eles em confronto, em negatividade, resgata, refaz dimensões perdidas tanto de mim quanto deles.

A busca pela liberdade, feita em conjunto na ação educativa, é busca pela autenticidade num mundo inautentico, mercantil, consumista e unidimensional. Nessa autenticidade o que se busca é, em primeiro lugar, a consciência de si e do lugar de sua fala, a responsabilidade por sua posição e pela posição do outro, a capacidade de manter as deformações sociais como coisa "existente por si", e a insatisfação por essas posições. Para isso é preciso processo rigoroso de desnaturalização, desuniversalização, historicização e sociabilização do conjunto em questão, do real enquanto discurso e do real enquanto atividade pessoal, grupal e coletiva. Todos os elementos se abrem em conflito, nunca expondo o mesmo como instância discursiva: os devires se cruzam, se chocam, se misturam, mas não cessam, não se estabelecem. O mundo social é compartilhado enquanto redes fragmentárias em choque, o que encaminha as devidas desnaturalizações: a intersubjetividade, a compreensão, a convivência, a comunicação, a aceitação, as crenças são atingidas em sua má-fé, sem ao mesmo tempo se querer "construir algo no lugar": o campo da positividade é outro: o negativo em devires, com plenos direitos se consubstancia tanto na figura provisória do professor quanto na ação educativa enquanto propagação de conflitos num universo onde a regra é cada vez mais o próprio conflito. Uma das metas é compreender as redes imaginárias, virtuais que se tornam, nas práticas sócio-individuais, o real, o concreto, a história, a vida: ideologias que cimentam a hegemonia e permitem seu funcionamento e, ao mesmo tempo, vislumbrar no processo negativo suas fissuras, suas contradições, suas parcializações, singularidades e funções. Com essa compreensão maior, atingir a construção da individualidade e das suas múltiplas crenças.

Minha liberdade e a liberdade dos devires negativos é, primariamente, uma séria ameaça ao universo do outro, ao círculo de verdades e realidades, de certezas e desejos, de segurança e limite, assim como esse outro é exemplo do meu próprio limite, ou melhor, limite que se apresente como matéria para minha negatividade. A falta de liberdade e a hostilidade da má-fé são elementos para atingir o círculo educacional e não somente um segmento. Como não há relações positivas a má-fé do outro atinge também minha má-fé, meus limites, que serão também e devem ser expostos. Todos nós sairemos transformados pelas resistências, pelos afrouxamentos, pelas desistências, pelos desvios, pelas iluminações, pelos momentos de raiva, pelos becos sem saída, pelos labirintos, pela covardia, pela coragem.

Mas a mudança, a conquista da busca, é uma rejeição ao existente enquanto projeção da hegemonia e reconhecimento da liberdade, não mais do professor ou do processo educativo, mas da própria individualidade, dos seus procedimentos sociais.

A RAZÃO GULOSA: Filosofia do Gosto

MICHEL ONFRAY
Rocco

RESUMO: O paladar e o olfato são, entre os cinco sentidos, os que usufruem de pior reputação já que são generosos em mostrar o quanto o homem que pensa e medita é ao mesmo tempo um animal que sente cheiro e saboreia. Daí o descrédito lançado a todas as atividades estéticas que fazem apelo aos sabores e aos odores, assim, como às artes da cozinha e da bebida. Este livro quer atribuir a dignidade filosófica que falta aos domínios da mesa e a responder afirmativamente a questão de Nietzsche: existirá uma filosofia da nutrição?

SUMÁRIO: Pequena Teoria das Bolhas; Polidez Gulosa e Cena Gastronômica; Vias de Acesso aos Intestinos; O Útero, a Trufa, e o Filósofo; Breve Mitologia das Religiões excitantes; O Império dos Signos Culinários; Celebração da Parte dos Anjos; Estética do Efêmero; Por uma Filosofia Estendida ao Corpo.

Áreas de interesse: Filosofia, Gastronomia, Hedonismo.

Palavras-chave: Filosofia , Culinária, nutrição, Comportamento Humana