SONIA DEL CARMEN VÁSQUEZ GARRIDO

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA IDENTIDADE SEGUNDO PAUL RICOEUR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS-1994

SONIA DEL CARMEN VÁSQUEZ GARRIDO

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Sonia del Carmen Vásquez Garrido e aprovada pela Comissão Julgadora em cinco de dezembro de 1994

Data: Campinas, 5/12/94.

Assinatura:

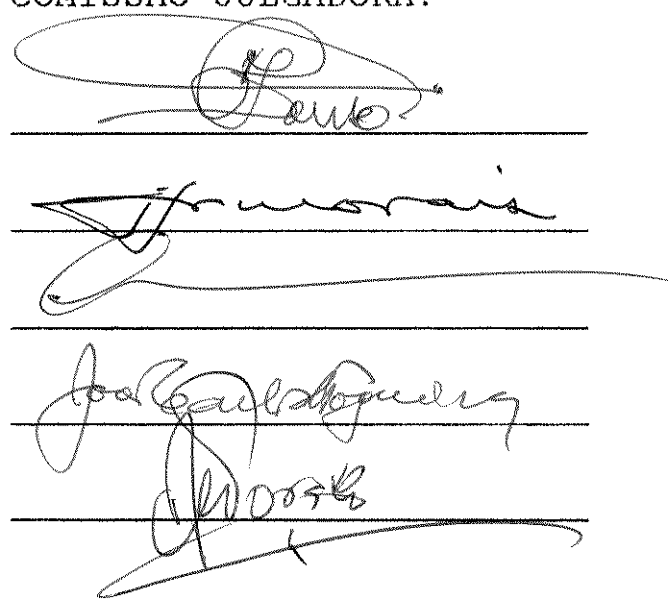
A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA IDENTIDADE SEGUNDO PAUL RICOEUR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1994

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Constança Marcondes César.

COMISSÃO JULGADORA:



Campinas 1994

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS:

- À Profa. Dra Constança Marcondes C. pela disponibilidade, dedicação, motivação, e competência na orientação para a realização deste trabalho; e em especial, agradeço sua amizade.

- À Sônia Guibilei, por sua generosidade sempre disponível, sua amizade, sua ajuda e acolhida carinhosa durante toda minha permanência no Brasil. Estendo meus agradecimentos para sua família.

AGRADECIMENTOS

EXPRESSO MEUS AGRADECIMENTOS :

- Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP.

- Ao Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (MIDEPLAN), à AGCI, e à Pontificia Universidade Católica de Chile, Sede Villarrica.

- Ao pessoal da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP.

- Ao Prof. Dr. Newton Aquiles von Zuben pela suas sugestões sempre oportunas.

- À Prof. María Apparecida Fonseca de Almeida, pela solidariedade e seriedade na correção e revisão do texto.

- A todas as pessoas que me ajudaram na tradução e digitação: Imaculada, Flavio, Luis, Manoel e Nora.

- A minha familia e amigos do Chile que me acompanharam durante este tempo: Carolina G., Gloria C., Héctor B., Irmã Margarita, Julio B., Lilian O., Margarita M. e Mónica M.

- Aos meus amigos por todas aquelas horas que passamos juntos: Alejandro e Margarita, Cidinha, Doris e seu filho Boris; Elizabethe e Luis; Luis Eduardo e Marta e seus filhos: Nicolás e Sebastián; María Isabel e seus filhos: Carolina, Sofía e Jorge Paulo; Nora, Suely e João Renato.

DEDICATÓRIA

A meus pais:

Humberto (in memoriam) e

Herminda

RESUMO

O fio condutor deste trabalho é a questão da educação e da identidade. A reflexão sobre tais temas ampara-se nos textos do filósofo Paul Ricoeur, o qual nos conduz à compreensão do significado da constituição do si mesmo e nos mostra as suas diferentes abordagens hermenêuticas. Este trabalho pretende levar à compreensão da educação como um processo que se desenvolve na constante busca da verdade, em especial quando se trata da verdade pessoal, ou seja, da busca da própria identidade.

A reflexão inicia-se com a mediação do símbolo, sua polissemia e riqueza que nos leva ao reconhecimento e à compreensão da identidade simbolizada. Mas o símbolo não basta, requer ser enriquecido com "o texto". É o texto-narração como trama, como "síntese do heterogêneo" que nos leva ao reconhecimento da identidade subjetiva como Identidade Narrativa. E nessa forma de linguagem revela-se a dialética da identidade: a identidade enquanto "idem" e a identidade enquanto "ipse".

Na área da ética mostra-se o desdobramento da ipseidade, a dialética entre a ipseidade e a alteridade e a finalidade ética que atribuímos à educação. Apropriando-nos das palavras de Paul Ricoeur, podemos assinalar que o fim ético da educação é: "a vida boa com e para os outros em instituições justas".

ÍNDICE.

RESUMO..... iv

INTRODUÇÃO..... 1

1.- O VALOR EDUCATIVO DA PALAVRA SIMBÓLICA..... 16

1.1.- Educação e Símbolo..... 16

1.1.1. Símbolo e Humanidade..... 19

1.1.2. Mito e Linguagem Simbólica.... 28

1.1.3. Educação e Linguagem Simbólica 31

1.2.- Educação e Identidade Simbolizada e Interpretada..... 39

1.2.1. Interpretação e Educação..... 44

1.2.2. Identidade Simbolizada: A equivocidade do ser..... 52

2.- EDUCAÇÃO E TEXTUALIDADE: PARA UMA IDENTIDADE NARRATIVA..... 70

2.1.- O pensar a partir dos símbolos para a compreensão da existência mesma.... 76

2.2.- O texto como mediação no caminho da busca da identidade..... 84

2.3.- Texto Narrativo: Que sou? Identidade subjetiva na narrativa como o quê da ação..... 99

3.- ENFOQUE HERMENÊUTICO DO SI E A IDENTIDADE NARRATIVA..... 113

3.1.- Significado do si e os seus três enfoques hermenêuticos 116

3.2.- Desvio da reflexão pela análise..... 121

3.2.1. Educação na descrição e na ascrição?..... 121

3.2.2. Transição da identidade: Que sou para a Identidade: Quem sou? 123

3.3.- Educação e Identidade Narrativa..... 129

3.3.1. Dialética dos elementos constituintes da Identidade Pessoal.. 132

3.3.2. Identidade Narrativa e a presença dialética do *idem* e do *ipse*. 139

4.- IDENTIDADE ÉTICA DO SI E SUA ONTOLOGIA..... 149

4.1.- A *ipseidade* em sua dimensão ética..... 149

4.1.1. Perspectiva ética como fundamento para o desenvolvimento da consti-

tução do si..... 154

4.1.1.a. O desejo da uma vida concluída..... 156

4.1.1.b. Vida boa no desenvolvimento da solicitude para e com os outros..... 162

4.1.1.c. O desejo de "vida boa juntos" e o "poder em comum", fundamento das instituções justas 166

4.2.- O passo da ética por seu momento moral.. 170

4.3.- Conflitos no plano da moralidade..... 191

4.4.- Ontologia do si..... 202

CONCLUSÕES:ALGUMAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DA HERMENÊUTICA DO SI..... 208

BIBLIOGRAFIA..... 219

INTRODUÇÃO

A educacão preocupada com a mudança, para revolucionar e ajudar a atingir uma melhor qualidade de vida pessoal e social, busca mediações que visem a um dos seus objetivos mais legítimos: a busca da verdade. Pretende-se que por meio dessa busca o homem adquira instrumentos, conhecimentos, saberes e tudo aquilo que seja mediação para o reconhecimento de si, do outro e da sociedade em que vive. Um tal reconhecimento o conduz a uma melhor compreensão de si mesmo, da sua prôpria identidade e lhe é necessário para atingir a vida adulta.

A tarefa que a educação se propõe, no sentido de ajudar as pessoas na passagem da infância à idade adulta, é um trabalho de reflexão, de abertura, de interpretação, de flexibilidade e de renovação para mudar sempre os pontos de partida e encontrar novos sentidos e novos valores. É a passagem de uma fantasia ilusória a uma imaginação criadora que permite realizar a tarefa de viver numa perspectiva ética, que leva à consecução do fim ético: a felicidade. Esse bem inestimável consiste no momento-síntese de todos os momentos significativos. Portanto, é tarefa da educação "puxar para fora" os episódios falsos, sem

sentido, eliminar as fantasias ilusórias e falsas para dar lugar ao simbólico, a tudo aquilo que vislumbra sentidos e significações.

É importante para a educação ressaltar o valor do símbolo, porque ele é próprio do homem e nos previne dos possíveis desvios. Ao respeito disso, parece-nos pertinente trazer à tona as considerações do autor Durand sobre o valor o símbolo na obra *La imaginación simbólica*, p.75. Segundo o autor, tanto para Jung como para Cassirer, a doença mental resulta de "uma deficiência da função simbólica", já que essa deficiência produz um desequilibrio, anulando o "principio de individualização". De dois modos se dá esse desencontro: ou o indivíduo isola-se do mundo real, torna-se a-social, ou transforma-se em "robô" mecânico, animado só pelas razões da "liquidação do símbolo" reduzido a signo.

O símbolo por si só educa, ainda mais quando se conhece a sua mediação numa reflexão que procura a compreensão de si, do mundo e do outro[1]. Essa tarefa de interpretação é que nos leva à idade adulta, quando se dá um movimento de descentralização da consciência nunca terminado, e quando em cada movimento progressivo, vão sendo reconhecidas novas luzes que reduzem a consciência falsa e enriquecem uma consciência crítica.

---

[1] Cf.Paul Ricoeur, "El problema del fundamento de la moral" em *Amor y Justicia*, pp.67-94,o qual assinala (p.90): "(...) o símbolo aponta a mediação total, homogênea nos termos que põe em relação e em movimento".

Maceiras em seu artículo "Uma Ontología Militante", em *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretação*, p.59. Este autor esclarece que a idade adulta consiste quando adquirem sentido(s) as sucesivas significações pelo movimento de totalização que as leva se superar e se enriquece até que é o sentido final imanente a cada um dos momentos significativos anteriores.

A tarefa de chegar à idade adulta, ao reconhecimento do si, a mais simples e significativa subjetividade, requer mediações que possam nos conduzir a essa assunção unitária e totalizadora. Essas mediações devem necessariamente priorizar o humano, no qual se destaca a "humanidade" nos outros. Essas mediações, em primeiro lugar, estão naquele semelhante a mim mesmo, que é parte de mim, mas que não sou "eu", ou seja, o outro distinto de mim. Essas mediações são todos os homens mais próximos, mas também os mais distantes, inclusive aqueles que nunca vamos conhecer e que deixaram o seu testemunho impresso em obras de arte, nas ciências, na técnica e nas instituicões, ou aqueles cujo testemunho foi simplesmente o silêncio, mas que ajudaram a formar o testemunho de outros.

Esse outro também está em nós mesmos, como o distinto de nós: o inconsciente.

Com relação às mediações de pessoas, o crente as reconhece primeiramente na divindade e nas pessoas do mundo sobrenatural.

Outros tipos de mediações são: o símbolo, o texto, etc. Essas mediações ajudam no percurso da própria caminhada e talvez nos permitam a nós, educadores, ajudar outras pessoas a percorrerem seu caminho, a realizarem seu esforço de reflexão e tomada de consciência de si, que os leve à idade adulta, idade caracterizada por torná-los capazes de compromisso com outros, com os próprios projetos pessoais e sociais e com respostas responsáveis diante do próprio atuar.

Como educadora envolvida nessa realidade, e reconhecendo a necessidade de uma filosofia que ofereça as bases para construir e fundamentar projetos educativos, como para reavaliar a sua prática, vi-me impelida a realizar este trabalho de reflexão. Dentro desse espírito, cheguei aos textos de Paul Ricoeur e, encorajada por suas palavras, tentei realizar um trabalho "de reflexão concreta" sobre a questão da educacão e da identidade.

Paul Ricoeur, filósofo do sentido, leva-nos a buscar os sentidos da educacão e a confrontar o nosso mundo de leitores-educadora com o mundo dos seus textos filosóficos, reconhecendo nestes um mundo vivido. Peñafler, estudioso dos textos de Ricoeur, no texto, *P.Ricoeur: Los caminos de la Interpretação*, p.335 nos leva a ressaltar a importância do texto naquilo "que está além de sua própia textura".

Para realizar o nosso trabalho só consideramos alguns textos dentro da obra do Ricoeur. Textos específicos que se referem ao nosso assunto e que interpretamos em estreita relacão com a nossa preocupacão com a educacão e a identidade.

Retomamos uma das primeiras obras de Ricoeur: O CONFLITO DAS INTERPRETAÇÕES. Dela, extraímos não tanto o significado histórico do símbolo, senão, melhor ainda, de acordo com nosso interesse, o sentido do símbolo em relação à humanidade e, por isso, vinculado à questão da identidade. Esse relacionamento entre o símbolo e a humanidade o encontramos numa das obras anteriores ao *Conflito das interpretações*, o texto *Finitude e culpabilidade*.

Ambos os textos mostram-nos como a linguagem simbólica e o valor educativo da palavra simbólica servem de mediação à descoberta da humanidade em cada um de nós, e à compreensão de si. O símbolo e a palavra simbólica levam-nos ao encontro de uma identidade simbolizada[2]. Essa identidade pede para ser interpretada e nos entrega a equivocidade do ser, já que este se mostra de muitas maneiras, é multifacetado e tanto o seu

---

[2] Fazemos diferença entre símbolo e palavra simbólica para destacar a força que a palavra tem quando aponta mais além do que num primeiro momento assinala literalmente. Referimo-nos à palavra simbólica quando ela toma toda a força do símbolo, quer dizer, quando ela nos põe em relação e movimento para dar uma resposta simbólica e, por isso, significativa, no que se pode descobrir sentidos. Por outro lado, quando dizemos símbolo ele não se apresenta necessariamente como palavra, ele pode ser de outro tipo diferente da palavra e, por sua vez, nem toda palavra é simbólica.

Com respeito à identidade simbolizada, queremos assinala que ela se deduz primeiro dos símbolos e mitos e que sempre se apresentará em forma que precisamos interpretar para descobrir-lhe o sentido.

agir quanto sua palavra são polissêmicos. A equivocidade do ser presente numa identidade simbolizada não é uma equivocidade referida à confusão, a uma não clareza, mas diz respeito à riqueza que leva em si: à polissemia de significados, à super abundância de sentidos e ao conflito latente dessa identidade, ou seja, ao conflito das interpretacões.

Neste trabalho referente à educação e à identidade, assumimos o já refletido na nossa tese de mestrado, especialemente tudo aquilo que diz respeito ao mito, ao símbolo e ao mundo simbólico em que vivemos. Eles despertam o nosso ser, ajudam a desenvolver-nos no reconhecimento de nós mesmos e no encontro com o outro. Talvez isto esteja expresso quando assinalávamos em nosso trabalho "Los valores educacionales del Pueblo Mapuche", página 52,: o mito, entre outros, é antiesquecimento, é essa voz de vida que conduz, essa voz sem limite que toma corpo no símbolo e nos valores que dão consistência e sentido à existência.

A reflexão a respeito dos textos já citados de Paul Ricoeur levam-nos a compreender, resgatar e ressaltar a importância das esferas do sentido humano simbólicas, como são as esferas do ter, poder e valer. Essas esferas, próprias dos seres humanos, permitem-nos compreender-nos, compreender as nossas limitações, como também compreender a manifestação das nossas utopias, valores, ideais e o "esforço por existir e o desejo de

ser".(Ricoeur; 1978:3)

Mencionamos essas esferas de sentido, porque são as esferas privilegiadas de todos os seres humanos. Como mediações simbólicas podem nos permitir compreender-nos e compreender o outro na sua identidade simbolizada.

Na tarefa de interpretação da nossa própria existência, consideramos a premissa de que a consciência não é ponto de partida, senão o ponto ao qual pretendemos chegar. Assumimos a convicção de Ricoeur da consciência como tarefa. Seguindo o percurso de Ricoeur, e, encorajados por suas palavras, interpretamos os seus textos com enfoque na questão da educação. Passamos da mediação do mito e do símbolo para a amplitude da mediação que ele denomina "texto", tema exposto na sua obra: *Do texto à ação* e que, pudemos aprofundar na sua obra: *Tiempo e narrativa*, (I e II).

A nossa intenção é compreender e mostrar o alcance do paradigma textual e sua importância numa educação que pretende um desenvolvimento completo, total e harmônico do homem em todas as suas dimensões. Para isso, foi necessário uma ampliação do conceito de educação, ressaltando a necessidade de se dar um espaço ao sentimento dentro do processo educacional.

O "mundo do texto", sua conceitualização, seu alcance e,

especialmente, a sua confrontação com o mundo do leitor, ressalta a importância da função mediadora do texto para uma melhor compreensão de si.

É pela mediação, que nos oferece o texto como narração que caminhamos ao encontro da Identidade Narrativa. A narração tratada como "mímese" ressalta, num primeiro momento, o relato das ações dos homens. Tentamos compreender a mediação da narração, compreender o conceito de intriga, ver a trama como "síntese do heterogêneo" nos seus três momentos: *mímese* I (prefiguração), mímese II (configuração), *mímese* III (refiguração). Estes três momentos permitem estabelecer relações com a educação e destacam a importância da narrativa para o encontro da Identidade Narrativa.

É por esse caminho que as mediações como o símbolo e o texto nos esclarecem a respeito da identificacão de nós mesmos. A Identidade simbolizada leva-nos a compreender-nos por meio de uma Identidade Narrativa, ou seja, a identidade simbolizada apresenta-se com a profundidade outorgada pela Identidade Narrativa. Esse trânsito leva-nos a reconhecer como necessária a busca de tratar a identidade em toda sua amplitude e de nos aprofundarmos no que Ricoeur denomina a hermenêutica do si com suas diferentes abordagens, tema desenvolvido em sua obra. A hermenêutica do si-mesmo leva-nos a uma maior compreensão da nossa identidade, do mundo e permite nos compreender a

mediação do outro. Este, como cada um de nós, é uma identidade simbolizada; suas ações podem ser interpretadas dentro do paradigma textual e as reconhecemos na sua identidade narrativa. Porém, porque "vivemos juntos", esse outro é uma mediação privilegiada para o encontro com a nossa própria identidade. Assim, o símbolo, o texto, a narração e o outro permitem-nos ir constituindo a nossa identidade. É por essas mediações que se pode chegar ao si mesmo como um outro.

Para a compreensão do si e o encontro com a própria identidade são necessários o esclarecimento e o conteúdo que leva o "Si". É preciso compreender as dialéticas próprias da identidade, ou seja, a dialética da identidade como idem e a identidade como ipse e a dialética própria desta última: a constância de si e o diverso de si. Em ambas dialéticas a temporalidade está contida na identidade pessoal.

Na compreensão da constituição do si e da compreensão do si como um outro, manifesta-se para nós a perspectiva ética, seu alcance e sua importância quando ela é reconhecida como "a vida boa com e para os outros em instituições justas"[3]. Essa perspectiva ética dá lugar ao momento moral. Toda educação deve desembocar numa ética e é indispensável sua presença numa

---

[3] Paul Ricoeur em O Si-mesmo como um outro, p.202 diz: "Chamamos de 'perspectiva ética' a perspectiva da "vida boa" com e para outros nas instituções justas". Acrescenta mais adiante (p.209): "O termo vida (...) designa ao mesmo tempo o enraizamento biológico da vida e a unidade do homem completo, enquanto lança sobre si mesmo o olhar da apreciação".

Filosofia da Educação que pretenda servir de suporte para formar um sujeito que tenha uma resposta autônoma, que seja solícito com os outros, que seja uma pessoa adulta e responsável e que tenha uma resposta à pergunta: Quem? Essa resposta não é a do eu, senão uma resposta que só é possível a quem tiver conseguido constituir e esteja em constante crescimento nesse mesmo eu. Uma resposta que é própria do si-mesmo: Eis-me.

A nossa intenção, nossa ambição e também nossa esperança foi escrever um texto[4]. Se este objetivo for atingido, o texto, neste caso, será uma mediação para a educação, visando ao seu fim último, à sua aspiração maior na busca da verdade, numa perspectiva ética que lhe é própria.

O nosso trabalho nós o desenvolvemos em quatro capítulos: No primeiro capítulo, "O valor educativo da Palavra Simbólica", são abordadas duas áreas interligadas: a questão do símbolo e a questão da interpretação. Ambas estão ligadas à educação.

A primeira parte deste capítulo nós a denominamos: "Educação e Símbolo". Aqui é estabelecido o conceito de símbolo e as implicações que traz quando o abordamos unido à questão da humanidade, entendida por Ricoeur como: "O ideal prático de si

[4] Ao dizermos "texto", queremos dizer que ele cumpre as condições do paradigma textual e por isso chega a ser uma mediação.

mesmo"(1991b:91). Formula-se a necessidade de elaborar reflexões a respeito da linguagem simbólica, e, dentro dessa linguagem, refletir sobre o mito, como mediação para que a humanidade alcance a idade adulta.

Dentro do tema Educação e Símbolo assinala-se que, além de realizar uma leitura estruturalista do mito, faz-se necessário complementá-la com uma leitura que destaque o nível semântico. Esta segunda leitura é a que nos traz a riqueza de sentidos presente neste símbolo de segunda ordem: o mito.

Recuperando o verdadeiro sentido do símbolo e do mito é estabelecida uma consideração do homem que se auto-interpreta para alcançar a idade adulta. Esse processo da ampliação da compreensão do si é uma busca de equilibrio por meio das mediações simbólicas.

Na segunda parte do primeiro capítulo, denominada "Educação e Identidade Simbolizada e Interpretada", estabelece-se a prensença da identidade como simbolizada e a necessidade de interpretá-la. São retomados os conceitos de: interpretação, educação, mediações simbólicas, conflito e consciência como tarefa, conceitos que fazem parte das reflexões e das obras de Paul Ricoeur. Nesta parte, lembramos que na tarefa de auto-interpretação, de apropriação do si, o homem encontra-se com conflitos próprios do ser e tenta realizar sua superação. Por

outro lado, consideramos as contribuições da hermenêutica fenomenológica e da dialética do afastamento e presença dentro do processo interpretativo.

É abordada a identidade simbolizada, como aquela que mostra a equivocidade do ser em sua riqueza e a capacidade para este se desenvolver e crescer. A identidade precisa ser interpretada. Nessa interpretação devem ser privilegiadas as esferas de sentido: ter, poder e valer. Tais mediações humanas manifestam-se no nível do sentir, do saber e do agir. São realizadas algumas reflexões a respeito das esferas de sentido assinaladas, de seus conflitos e das alienações a que nos expõem. Destaca-se a sua importância para encontro com a própria identidade e seu desenvolvimento.

Para finalizar este capítulo é feita uma reflexão sobre a aproximação concreta da mediação simbólica presente na educação formal, especificamente no referente ao livro didático, quando este se apresenta como uma palavra simbólica, ou ainda mais, como "texto".

Para desenvolver este capítulo, basicamente são considerados os seguintes textos: Finitud y culpabilidad; O conflito das interpretações e Historia y verdad .

O segundo capítulo, denominado "Educação e Textualidade:

para a Identidade Narrativa", aborda o conceito de educação e enfatiza uma educação que pretende ensinar a pensar e que considera a presença do sentimento dentro do processo educativo. É estabelecida a reciprocidade entre o conhecer e o sentir, sendo essa reciprocidade necessária para uma maior e melhor compreensão de si e do encontro com a identidade pessoal.

É abordada a superação feita por Paul Ricoeur da aporia entre explicar e compreender. São estabelecidas as contribuições que, segundo o autor, a hermenêutica faz à fenomenologia, e busca-se a compreensão da lingüística do discurso oposta à lingüística da língua.

Neste capítulo pretendemos chegar à compreesão do paradigma textual; mostram-se as características da textualidade e a narração é abordada como a construcão de uma trama vista como uma síntese do heterogêneo. Refletimos sobre os três momentos do processo da configuração da trama, do ponto de vista da educação. Destacamos a mediação na narração para a construção do si mesmo e para o encontro com a identidade subjetiva enfocada a partir da Identidade Narrativa.

Foi-nos possível elaborar esta reflexão baseados nos seguintes textos de Paul Ricoeur: *Do texto à ação*; *Texto, Testimonio e Narración*; e, *Tiempo e Narrativa* Volumes I e II.

O terceiro capítulo: "Enfoque hermenêutico do si e a Identidade Narrativa" pretende mostrar a Identidade Narrativa como o sujeito da ação. Num primeiro momento consideramos a narrativa especialmente no momento de concordância-discordante, destacando-o em relação à personagem da narrativa. É ela que nos leva à identidade narrativa e nela mostra-se a presença da temporalidade na identidade.

A problemática da identidade leva-nos ao estabelecimento da compreensão e ao alcance do si e às três abordagens hermenêuticas propostas por Ricoeur. Refletimos sobre cada um desses enfoques e as suas conseqüências para a educação.

Pretendemos compreender a dialética da identidade: a identidade como idem e a identidade como ipse, esclarecendo ao mesmo tempo cada um destes conceitos.

Para desenvolver este capítulo são considerados especialmente os seguintes textos: *Tiempo y Narrativa* Volumes I e II, e os últimos textos de Ricoeur *O Si-mesmo como um Outro;* e *Amor e Justiça*.(textos de Leituras I e II)

No quarto capítulo: "Identidade ética do si e sua ontologia", abordamos a dialética própria da ipseidade e as suas valiosas contribuições para a educação, em especial na perspectiva ética. Nessa dimensão ética da ipseidade destacamos

o seu desdobramento entre a estima de si e o respeito de si. Este último mostra-nos a presença do momento moral dentro da ética. Posteriormente, destacamos a importância de atingir a sabedoria prática. Para finalizar este capítulo destacamos a importância da dialética entre a ipseidade do si e da alteridade, ou seja, a identidade do si-mesmo como um outro.

Para finalizar este capítulo lança-se uma possível ontologia do si.

Todos esses temas foram abordados com o apoio dos textos: *Tiempo y Narrativa* Volume I e II, e os últimos textos de Ricoeur *O Si-mesmo como um Outro;* e *Amor e Justiça* (*Leituras I e II*).

1.- O VALOR EDUCATIVO DA PALAVRA SIMBÓLICA

1.1. EDUCAÇÃO E SÍMBOLO.

O homem se distingue por sua capacidade simbólica. É levado pela palavra simbólica não somente a pensar com símbolos, mas também, a partir dos mesmos, a descobrir e a elaborar modelos existenciais do ser. Esta é a tarefa que nos propõe toda linguagem simbólica segundo concepção que a eleva à dignidade de símbolo. O mito, palavra simbólica, "dá o que pensar e de que pensar" na contínua TAREFA do "esforço de existir e o desejo de ser". Esta atividade de reflexão e este esforço deve ser objetivo prioritário de toda educação que pretenda ocupar um lugar correto na existência. É, decerto, uma reflexão que nos ajuda a situar-nos numa perspectiva ética.

Atentos a essa prioridade da Educação, desejamos iniciar nossa reflexão a partir do símbolo, do mito compreendido como símbolo e daquilo que os inscreve, segundo Ricoeur: o texto. O símbolo, o mito e o texto levam-nos a uma reflexão, exigindo uma interpretação, uma hermenêutica que ajuda a desvelar o sentido existencial do homem.

Nosso objetivo é, pois, mostrar que em toda palavra simbólica e na interpretação de um texto o valor educativo está na possibilidade de formar modelos existenciais que instaurem uma melhora na qualidade de vida e de dignidade humana de toda pessoa que se deixa envolver por essa palavra, ao mesmo tempo em que será levado por ela a mudar e a encontrar outros sentidos para a compreensão de si mesmo.

Uma melhor qualidade de vida e de humanidade é mais do que um bem estar, uma vida boa, no sentido de um status social mais alto e por um tempo mais prolongado. Uma melhor qualidade de vida está relacionada com o fato de se encontrar um lugar correto na existência, o que deve estar ao mesmo tempo intimamente ligado a uma certa prudência.[5]

Este esforço de alcançar a "vida boa" permite a valorização da humanidade do outro e por conseguinte a valorização de si mesmo como um dos valores objetivos e universais mais altos, e que constitui, ao mesmo tempo, um fim em si mesmo, ao qual estão subordinados todos os outros. Só é possível aspirar a este valor, por meio de uma linguagem simbólica, que deve ser permanentemente interpretada para uma melhor compreensão. Uma compreensão que não é só a de si mesmo ou de um outro, mas que

---

[5] Cf. Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um Outro, p. 205.* O conceito de prudência é denominado por Aristóteles *Phronésis.*

vá além de uma hermenêutica antropologista[6]; uma compreensão na qual estão presentes a história e a cultura. Esta linguagem não está presente somente nos símbolos e mitos propriamente, mas também nos textos, inclusive no texto da vida.

Hilton Japiassu, interpretando as obras de Paul Ricoeur, afirma:

> O homem não é um dado. Ele se define por ser uma tarefa, uma síntese projetada. Nem por isso se reduz à mera subjetividade. Está vinculado ao mundo exterior mediante seus interesses e seus sentimentos (...), ao passo que o ser do homem é conflito (...). Ele precisa chegar a uma interpretação criadora de sentido, a essa atitude filosófica do *compreender*(JAPIASSU; 1988a:3).

Todo nosso trabalho pretende ser uma ajuda no resgate da reflexão sobre a educação. Um pensar que possibilite atingir uma consciência maior de nós mesmos. Um esforço para existir com nossos semelhantes, harmoniosamente, em instituições justas. Todos esses são objetivos nobres e fundamentais que uma educação verdadeira e humanizante deveria buscar.

Desejamos portanto, iniciar nossa reflexão a partir dos símbolos "que nos dão que pensar"(RICOEUR; 1991b:489) e a partir da linguagem simbólica, sob a inspiração dos trabalhos

---

[6] Fazemos referência ao antropologismo no sentido de considerar o homem isolado e referimo-nos ao complexo de relações que estabelece em seu modo de existência, no qual cria um universo simbólico e participa da historia e da cultura.

de Ricoeur.[7] Pretendemos chegar a desvelar os possíveis valores educativos e os diversos mundos que um texto nos apresenta, o que, a nosso ver, é o mesmo que deixar-nos envolver pelo "conteúdo do texto". Será um trabalho de reflexão, entendida da forma que Ricoeur nos apresenta.

> A reflexão é a apropriação de nosso esforço por existir e de nosso desejo de ser, através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo.(RICOEUR; 1978:19,277)

Nossa reflexão se inicia com o exame da relação entre símbolo e humanidade; em seguida, destacamos a relação entre símbolo e o mito e narração. Para finalizar, faremos uma reflexão sobre a linguagem simbólica e sua importância na educação.

1.1.1. SÍMBOLO E HUMANIDADE.

> Tenho certeza de que compreenderei melhor o homem e os laços que unem o ser do homem com o ser de todos os demais seres, seguindo as *indicações* do pensamento simbólico.(RICOEUR; 1991b:496)

A educação sempre parte de pressupostos intencionais e, como tal, ela busca o meio mais propício para propor e realizar os seus objetivos. Este meio é sem dúvida a "palavra". Ela, da

---

[7] Tema que foi tratado anteriormente em nossa dissertação de Mestrado, publicada como *Los Valores Educacionales del Pueblo Mapuche*, cf., pp. 100 passim.

mesma forma que a educação, pretende promover a mudança em cada um dos interlocutores.

Entendemos que a educação, bem como a filosofia, testemunham proposta de Ricoeur, ao se disporem "a pensar não já *dentro* dos símbolos, mas *baseado* neles, ou melhor, *a partir* deles".(RICOEUR; 1991b:496)

A tarefa educativa não se resume somente no "pensar" para compreender o mundo que nos rodeia; deve ser mais ampla. A Educação pretende colocar em nosso poder uma linguagem simbólica que leve cada um a pensar não apenas em si próprio, mas, principalmente, na humanidade da qual fazemos parte e nas mudanças que precisamos realizar.

P. Ricoeur explicita o sentido da palavra humanidade, quando diz:

> A humanidade não é nem tu e nem eu. Ela é o ideal prático de "si mesmo" tanto em ti como em mim (RICOEUR; 1991b:91).

E afirma:

> Precisamente nossa humanidade consiste, em primeiro lugar, nessa acessibilidade ao humano que existe fora de nós. Ela faz de cada homem um semelhante nosso(RICOEUR; 1991b:80).

Pretendemos mostrar que através do desvelamento da palavra simbólica que vai desde o símbolo até o texto, atravessando a vida e a história, podemos interpretar melhor os enigmas da

existência para que haja uma melhor compreensão de nós mesmos. Compreensão de nós mesmos que, num nível ético, significa estima de si, solicitude para com o outro e justiça para cada um.

A fim de chegarmos a esta compreensão recorremos necessariamente ao símbolo, porque nele está presente a dialética da natureza e da cultura. O símbolo é a exclusividade do ser humano. A respeito disso Garagalza diz:

> Para Durand, como para Cassirer, não há um acesso direto ou imediato ao real, sabendo antes que todo conhecimento é *simbólico;* passa pela linguagem, que é o que ajusta a desordem de sensações a uma *experiência*. (...). A simbolização não é, portanto, algo ulterior e secundário, como se fosse um acessório com que se recobre a experiência; mas é somente *constitutiva* da experiência mesma. Analisando desta forma, podemos dizer que é tão simbólico um mito de emergência quanto uma teoria astrofísica, (...)(GARAGALZA; 1986:56-63).

Para melhor compreendermos isso, deter-nos-emos na palavra simbólica, pois nela queremos destacar as múltiplas possibilidades de mundos e sentidos se tornarem relevantes por meio dessa palavra.

A partir das distintas hermenêuticas definidas por Durand, podemos assinalar que a reflexão que iniciaremos se desenrola no âmbito da hermenêutica instauradora de P. Ricoeur (O próprio Ricoeur a chama mais tarde de amplificadora)(RICOEUR; 1991a:32). Embora as outras hermenêuticas, sejam as de Freud,

Malinovsky, ou a de Lévy-Strauss, que representam as hermenêuticas reducionistas, ou a de C.Jung e Gaston Bachelard, que representam as hermenêutica instauradoras, pudessem ser igualmente esclarecedoras, não serão relevantes para este trabalho (DURAND; 1968:59).

Não concordamos com a redução do símbolo ao signo como estabelecem as hermenêuticas reducionistas, tais como a psicanálise de Freud, o funcionalismo sociológico de Malinovski e o estruturalismo de Lévy-Strauss. Alguns destes autores afirmam que o símbolo se dá numa consciência clara. Nós, por nossa vez, dentro da conceituação de Ricoeur, consideraremos a consciência como tarefa e não como algo dado e acabado. Sobre este assunto, falaremos mais adiante.

Por outro lado, discordamos do funcionalismo que reduz o simbolismo a uma secção a mais da semântica lingüística, (DURAND;1968:59) embora Levy-Strauss se diferencie do funcionalismo ao reconhecer o mito como símbolo e não o reduzir a um sentido apenas funcional.

Durand caracteriza a posição das hermenêuticas reducionistas, dizendo:

> Por isso (...) tanto o estruturalismo como o funcionalismo reduzem o símbolo a um estrito contexto social, semântico ou sintáxico, de acordo com o método usado por cada um. (...) a psicanálise ou o estruturalismo reduzem o símbolo ao signo ou, na melhor das hipóteses, a uma alegoria (1968:66-67).

Para nosso trabalho é fundamental a concepção que se tenha tanto do símbolo, como da função simbólica dos mitos. Antes, porém de passar ao conceito de símbolo e suas dimensões, somente queremos deixar claro que o mito, quando transformado em símbolo, nos relata não uma história vivida, mas uma história significante que busca uma totalidade, que pode responder às aspirações e aos questionamentos. O mito representa simbolicamente as relações do homem com a totalidade perdida. A respeito disso Garagalza, referindo-se à concepção de mito do filósofo Durand, diz:

> O *mito* representa para Durand a primeira emergência da consciência, o começo da derivação cultural onde se atualiza a natureza humana, o surgimento da "diferença". Sendo um *discurso último* que leva a cabo a primeira interpretação *vivencial* do homem e do mundo, o mito vem instaurar a *significação afetiva* na qual se enraiza todo desenvolvimento posterior do sentido, seja na linguagem natural, na artística, na científica, etc.(GARAGALZA; 1986:62).

A restauração da integridade se dá no plano intencional, portanto, simbólico... e deve ser repetida através do tempo. Acreditamos que seja oportuno mostrar o conceito de símbolo antes de nos aprofundarmos nos significados do mito, o qual aborda fundamentalmente os enigmas da existência humana. Ricoeur diz:

> *Chamo de símbolo toda estrutura de significação em que, um sentido direto, primário, literal, designa por acréscimo, outro sentido indireto, secundário, figurado, que só pode ser apreendido através do primeiro.*(1978: 15)

No conceito de símbolo de Ricoeur, podemos considerar como relevante o conteúdo e a redundância do sentido indireto, secundário e figurado, e a multiplicidade de significações que pode ter um símbolo. Isto se dá não somente através do tempo, mas também na sua decifração em contextos distintos. O símbolo é mediador entre o ser e o dever-ser, e para Jung é elemento significativo do processo de individuação. O simbolismo necessita ser desvelado, decifrado porque assegura a presença do transcendente no mistério da pessoa. Esta virtude essencial do símbolo nos explica e nos faz compreender a repetição dos mitos, ritos e sua função intencional. A partir daí é que Ricoeur pode dizer: "entramos no simbólico quando deixamos nossa morte atrás e nossa infância diante de nós".[8]

Queremos com isso frisar, além do reconhecimento do símbolo da infância como algo que promete uma felicidade simples, a abertura que nos oferece o símbolo, tomando um significado mais profundo de nossas experiências de vida. Há uma abertura ao infinito, contida em "alguma coisa finita". A existência do homem é uma dialética finito-infinito, está contida no chamado mútuo da finitude e infinitude. A existência mesma do homem dá-se entre estes dois pólos. O simbólico nos fornece um pensar abrangente, um pensar aberto. Ainda que esteja totalmente

---

[8] Paul Ricoeur, "Les conflit des herméneutiques: epistemologie des interpretations", Cahiers Internationaux de Symbolisme, N1, 1962, in Gilbert Durand, *La Imaginación Simbólica*, p. 88.

obscuro em um contexto, o símbolo gera novos sentidos e através deles promove transformações.

Cabe aqui assinalar que no conceito de símbolo empregado por Ricoeur, podemos encontrar os três níveis indicados por Bachelard: cósmico, onírico e poético (DURAND; 1968:14-78).

Podemos estabelecer que o símbolo no primeiro nível se ubica na ciência; no segundo nível, tanto Ricoeur como Bachelard o denominam símbolo onírico, e no terceiro, poético, quando está, então, relacionado com a linguagem. Como assinalávamos anteriormente, este último aspecto será considerado com especial atenção em nosso trabalho, pois pretendemos mostrar que a compreensão de si só pode ser atingida através de mediações e dentro destas mediações a palavra simbólica exerce um papel importante. Mais ainda, podemos afirmar, encorajados por Paul Ricoeur, que nos encaminhamos à compreensão de nós mesmos e à idade adulta pela interpretação da palavra simbólica e de nossa existência textual. Nisso se manifesta a dialética de distanciamento e apropriação. No caso da interpretação de uma palavra simbólica ou de um texto, trata-se daquela fusão do mundo do texto e do mundo do intérprete. Gadamer fala de "fusão de horizontes". Isto deixa claro que não se trata de uma projeção do leitor sobre sua leitura, senão de uma reflexão aplicada ao texto. Por outra parte, afirma-se que o conhecimento de si se dá na

reflexão aplicada a uma vida examinada e narrada, ao sermos capazes de potencializar nossa imaginação criadora, para chegarmos à nossa identificação subjetiva.

A identidade subjetiva encontra-se no relato da vida vivida, onde se dá o sentido dos atos, causas, etc. Quer dizer, por meio de uma trama onde se dá uma síntese do heterogêneo, conforme desenvolveremos nos próximos capítulos, ao tratarmos da narrativa como constituinte da ação e do si.

Embora as ciências humanas se desenvolvam num campo específico: a lingüística, só nos referiremos a esta ciência com a ajuda dos trabalhos de Ricoeur e, dentro destes trabalhos, aos estritamente necessários para nosso caminhar. Quer dizer, só nos valeremos do que é necessário para o resgate e o reconhecimento do valor educativo da palavra e de seu poder de mudar a compreensão de nós mesmos, levando a um novo reconhecimento da consciência. Com este esclarecimento, deixamos estabelecidas duas coisas: de uma parte, que a lingüística não é nosso campo de estudo, e, de outra parte, que o campo de nosso trabalho está restrito ao plano da filosofia educacional, no que diz respeito ao valor educativo da palavra simbólica.

Não obstante, reconhecemos que pertence à lingüística a palavra simbólica que desejamos develar para chegarmos à tomada

de consciência que a vida adulta requer e assim passarmos das ilusões ao simbolismo. No caminho para tornar-nos adultos é necessário o poder de toda palavra, o poder de fazer mudar. Acreditamos que o símbolo em suas três dimensões: cósmica, onírica e poética recorre à linguagem; mais ainda: precisamos do símbolo tanto para a compreensão como para a decifração e interpretação dos múltiplos sentidos da linguagem, indiretos e figurados.

Esta concepção da consciência como tarefa e do símbolo como mediador na criação de sentido é a que nos leva à reflexão educativa a respeito da palavra simbólica. O autor Durand no-lo confirma no que se refere ao símbolo:

> (...) na experiência do símbolo comprovamos que a liberdade é *criadora* de sentido: é *poética de uma transcendência* no interior do sujeito mais objetivo, mais comprometido com o acontecimento concreto (DURAND; 1968:44).

Com relação ao sentido indireto e secundário a palavra educativo-simbólica expressa significações e nos entrega diversos sentidos que tornam possível que, através do imaginário, sejamos construtores de uma melhor ubicação do ser e de melhores possibilidades para nossa existência.

Neste encontro com os símbolos não pretendemos fazer uma simbologia comparada como o fez Eliade, nem trabalhar uma desmitologização hermenêutica como o fez Ricoeur, mas recuperar

deste último suas contribuições para a educação. Quer dizer, tentar, a partir do sentido dos símbolos, segundo Ricoeur, elaborar uma reflexão sobre o significado da linguagem simbólica na educação. Em outras palavras, pretendemos destacar o valor educativo de toda palavra simbólica nas implicações que levam à mudança, à compreensão e à projeção no vir-a-ser de nosso ser. Referentemente a isto, Ricoeur destaca o poder da palavra; diz que a ela "pertence o poder de mudar a compreensão que temos de nós mesmos"(RICOEUR; 1978:379). Por outro lado, este autor nos destaca o poder do símbolo:

> (...) a justificação do símbolo por seu mesmo poder revelador constitui um simples aumento da *consciência do eu*, uma mera extensão da circunscrição reflexiva, tendo assim que a filosofia guiada pelos símbolos tem por objetivo transformar qualitativamenre a consciência reflexiva (RICOEUR; 1991b: 497).

1.1.2. MITO E LINGUAGEM SIMBÓLICA.

Alguns pontos essenciais que devemos considerar ao tratar o mito como relato numa linguagem simbólica são: em primeiro lugar, é necessário dizer que o mito pertence à narração, que Ricoeur denomina de narração de ficção. Ele diz:

> Reservo, sem dúvida, o termo ficção para aquelas criações literárias que ignoram a pretensão de verdade inerente ao relato histórico. (RICOEUR; 1987b:16).

O mito como um relato, como uma linguagem simbólica que abarca distintos aspectos da vida humana revela diferentes enigmas da existência. O homem tem demonstrado a necessidade, através do todos os tempos, de refletir e de repetir tudo aquilo que ele considera significativo e que engloba e atinge a humanidade como um todo em uma história exemplar, como mostram os diferentes mitos.

Em segundo lugar, este relato de uma história não vivida, porém exemplar e significativa, já tem em si uma hermenêutica. O mito é interpretação de símbolos primários e, como tal, ele tem o poder de transformar, de levar a uma compreensão mais profunda de si. A nova existência que vai tomando forma por meio do relato requer a força da imaginação simbólica. O mito como narração trata das discrepâncias entre a existência com suas condições reais e atuais e a realidade fundamental a que fez apelo.

O mito já é em si uma interpretação, uma hermenêutica; nele não se analisa, se deduz ou se explica; somente se narra compreensivelmente a realidade fundamental que exige a especulação, diante da existência real que o homem leva. O mito, semelhante ao símbolo,e, mais ainda, por ser símbolo "dá que pensar e de que pensar".

Em terceiro lugar, a narração de um mito não termina nele

mesmo; envolve outros e, para mostrar o sentido completo de seu relato, podemos encontrar solidariedade entre eles. Isto se mostra claramente nos mitos da criação, da queda e no drama da culpa.

O mito, elevado à categoria de símbolo, torna patente ao homem sua condição ontológica de criatura chamada à felicidade e não à sua existencia histórica vivida na alienação. Paul Ricoeur diz:

> (...) adquire o mito alcance ontológico, ao assinalar a relação entre o ser essencial do homem e sua existência histórica, abraçando ao mesmo tempo o salto e o passo, o nascente e o poente, a ruptura e a soldadura (1991b; 317).

Daí, para se fazer uma hermenêutica do mito não será suficiente uma leitura estrutural, onde se analisaria o texto frisando a dimensão semiológica, como a leitura usada por Lévi-Strauss. Nem tampouco se pode fazer dele somente uma interpretação alegórica. O mito, para sua verdadeira compreensão, exige uma leitura "crítica", que busca significação, que atualiza o relato e o transforma em uma palavra onde se retoma seu sentido e seu movimento. Em outras palavras, onde se apresenta o seu encadeamento. Uma verdadeira leitura dum mito se dá na dimensão semântica. Sem descartar a leitura estruturalista, a ênfase deve estar na dimensão semântica, porque como diz Ricoeur:

> Mediante sua triple função de universalidade concreta, de orientação temporal e de exploração ontológica, o mito possui uma forma peculiar de *revelar* as coisas, totalmente irredutível a todo intento de traduzir a linguagem corrente num texto cifrado. Como demonstrou Schelling em sua *Filosofia da Mitologia*, o mito é autônomo e imediato: o mito significa o que diz (1991b:317).

Estas funções do mito, como relato distante da história narrada, nos permitem, ao mesmo tempo, pertencer a essa história e apropriar-nos de seu sentido. Ao interpretarmos o mito enfatizamos a dimensão significativa que ele expressa, deixando o caminho do pensamento aberto e pronto para pôr-nos na busca do dever-ser assim proposto.

Ao nos referirmos ao valor educativo, queremos mostrar tudo aquilo que torna possível o desenvolvimento da humanidade do homem e seu progresso. Ao assinalar isto não somente como valor, mas também agregando-lhe o adjetivo de educativo, queremos ressaltar que o sentido primordial está neste "colocar para fora" que é o significado da "palavra simbólica" no educar.

1.1.3. EDUCAÇÃO E LINGUAGEM SIMBÓLICA.

O valor educativo não é estranho à palavra simbólica porque aí onde ela se encontra, encontram-se valores, há sentidos que

esperam uma interpretação, uma hermenêutica pessoal, sentidos que apelam e precisam ser expostos porque exigem ser proclamados, reconhecidos e compreendidos.

> Ao propor religar a linguagem simbólica à compreensão de si, penso satisfazer ao desejo mais profundo da hermenêutica. Toda interpretação se propõe a vencer um afastamento, uma distância, entre a época cultural revoluta, à qual pertence o texto, e o próprio intérprete. Ao superar essa distância, ao tornar-se contemporâneo do texto, o exegeta pode apropriar-se do sentido: de estranho, pretende torná-lo próprio, quer dizer, fazê-lo seu.(RICOEUR; 1978:18).

O homem se compreende através da linguagem simbólica de seus semelhantes. Seu sentido de existência, sua consciência de si está dada na linguagem simbólica que seus semelhantes utilizam para levá-lo a um encontro consigo mesmo. As relações de reciprocidade que esta tomada de consciência requer são dadas na linguagem simbólica. A palavra, que promove e expõe os desejos e os anseios de totalidade, vai em busca da verdade do ser, ao encontro do ser como ser, porque o símbolo é convite a ser mais, a tornar-se sábio. A educação deve aproveitar e aceitar este convite.

O ser sábio está unido à prudência e como anteriormente se indicou, aí se enraíza todo posterior desenvolvimento de sentido; isto é válido para toda linguagem simbólica. Vemos, assim, a necessidade e a importância dos símbolos. Ricoeur assinala:

> A tarefa do pensador consiste em elaborar, partindo dos símbolos, conceitos existenciais, isto é, não somente estruturas da reflexão, mas também estruturas da existência enquanto que a existência é o ser do homem.(1991b;498).

O valor educativo da palavra simbólica se dá dentro do pensar autônomo e da urgência da criticidade objetiva e clara que toda interpretação simbólica exige. A tarefa de um pensar autônomo é uma tarefa de reflexão, de buscar em profundidade os sentidos com uma atitude de liberdade. Busca-se um pensamento livre de preconceitos. Trata-se de fazer uma interpretação que vá da critica ingênua a uma segunda criticidade.

O encontro da realidade existencial se dá além da aparência que é mostrada no símbolo. Recuperamos o símbolo em seu verdadeiro sentido, sentido que nos leva à compreensão. Este processo que nos leva a transitar desde aparência de um símbolo até sua compreensão autêntica é o que chamamos de educação. Quer dizer, a educação é o caminhar desde a ilusão até o símbolo. Este caminhar se dá pela critica das ilusões, até que, por intermédio delas, chegamos ao símbolo, que dá sentido a nosso existir: um sentido verdadeiro, diferente do da ilusão[9].

---

[9] Cf. Remedios Avila Crespo, "El ejercicio de la desilusión en la reflexión critica de Nietzsche" en Revista de Filosofia, **A a ı b v**, págs 91-102, 1992. Esta autora (p. 94) assinala que: "As ilusões são sempre "sintomas"; são símbolos no sentido de Ricoeur-que revelam e encobrem uma origem: essa origem é a vida, um tipo de vida. Ao filósofo como ao médico corresponde avaliar as ilusões, analisar sintomas e estabelecer um diagnóstico, que consiste em pôr em relação um tipo de ilusão com um tipo de vida. É isso que Nietzsche chama de genealogia.

Com relação a isto, Ricoeur lembra que o símbolo dá algo, e esse algo é um pensar que promove sentido e produz a responsabilidade de um pensar autônomo. Este pensamento ao qual nos leva o símbolo não é estranho, posto que se encontra já no elemento da palavra RICOEUR (1991b:492).

Os símbolos nos levam à vida apaixonada que o homem traz em sua humanidade.

Dizemos que a palavra, mais ainda quando esta é símbolo, tem sentido, pluralidade de sentidos... e leva a uma transcendência maior. Abre o campo da multiplicidade de significações, segundo os contextos e amplia o campo de irradiação do sentido humano da existência. Este sentido humano vai mais além do "desejo", dos valores e níveis e do querer viver; aponta e compreende a existência em sua totalidade. Viver esta significação contínua de busca de felicidade requer uma vida que não esquece o caráter simbólico, unindo a felicidade e o desejo. Quando o esquecimento se produz, o símbolo se transforma em existência passional. RICOEUR (1991b:84).

O enfoque semântico, concatenado com a reflexão e mediatizado pela palavra simbólica, ajuda a tomada de consciência de si, e ao crescimento humano, entendido este como

revolução na construção de projetos existenciais e do dever-ser. Ricoeur, com relação à pessoa, diz:

> A pessoa é também uma síntese projetada, uma síntese que se capta a si mesma na representação de uma tarefa, de um ideal de pessoa (1991a: 88).

A tarefa de alcançar a consciência de si, de ir aniquilando e substituindo pontos de partida por outros novos, a tarefa de perfeição e de busca de consecução da felicidade levam a visualizar e projetar o reconhecimento do dever-ser, o ideal de pessoa. Se bem é certo que nesta visualização de reconhecimento a felicidade somente é projeto, também é certo que ela, de alguma forma nessa síntese projetada, se manifesta como unidade. Há uma urgência de se concretizar esta manifestação, que nunca vai ser plenamente alcançada, pois é ela que impulsiona o homem a criar símbolos e deixar-se envolver numa hermenêutica da linguagem simbólica. A este processo, com muita justiça, podemos chamar de educação, no sentido de "colocar para fora" o que permite a mudança.

Entre as mais profundas manifestações que envolvem a linguagem simbólica e o silêncio expresso nela, está a revolução da mudança. Devemos tornar-nos críticos para desvelar as ideologias que podem obscurecer a verdadeira compreensão do si. Este crescimento de um saber crítico e de tomada de consciência leva a compreender nossa situação, nossos projetos e nosso ser nessa situação.

A educação como palavra simbólica dá-se plenamente numa consciência intencional, por isso tornam-se viáveis os projetos de modificação da própria compreensão da existência no devir, com todas as potencialidades empregadas pelo imaginário. Neste, sempre está presente, por mais ideológico que seja, um dos anseios de todo homem: o reconhecimento de sua humanidade. Isto que dizer que sempre estaremos necessitados da presença, da estima do outro, RICOEUR (1991c: 223-227).

Ricoeur, diz em que consiste tal estima:

> O que eu espero de meu vizinho é que me ofereça a imagem de minha humanidade, que me demonstre sua estima proclamando minha humanidade. Este frágil reflexo de mim mesmo na opinião dos outros tem a consistência de um objeto e se introduz na objetividade de um fim existente que limita qualquer pretensão de se dispor pelos bens de si mesmo: esta é a objetividade na qual e pela qual posso ser reconhecido (1991b: 139).

Assim, a educação só pode ter como tarefa e objetivo o reconhecimento mútuo da humanidade entre as pessoas e a exploração daquele ideal de pessoa que cada um capta em si mesmo.

Estas são as portas que a educação deve abrir. A linguagem simbólica dá-se em sua plenitude numa consciência intencional, da mesma forma que a educação. É por isso que esta precisa atender com intencionalidade as esferas de sentido do poder, do ter, do valer e do saber, se deseja abrir portas e vertentes para alcançar a "humanidade" a que aspira.

A educação dentro de seu amplo campo deve englobar tudo o que se refere ao simbolismo, ao texto, à história e à ação e dentro destas suas tarefas prioritárias: a capacitação e exploração da síntese projetada que cada um de nós temos. Como meio que permite delinear estas tarefas, tem lugar o livro didático. Num próximo capítulo tentaremos compreender e projetar seu papel como texto que utiliza uma linguagem simbólica e que pertence a um tipo de narração "mista", histórica e de ficção. Como história, apresenta modos de interpretação do mundo, princípios éticos e valores; mostra-nos em sua historiografia pluralidades de existência e, em sua ficção traz-nos aspectos novos da condição humana e abre possibilidades interpretativas (ver cap. III).

A síntese projetada que cada um de nós traz assume sua primeira concretização na imaginação simbólica e ali a consciência de si é consciência intencional. Ricoeur a este respeito fala-nos:

> Assim, o eu, o eu como pessoa, se comunica primeiramente em uma intenção. Ao erigir a pessoa em fim existente, a consciência adquire "consciência de si". Este "de *si*" é todavia um eu projetado, o mesmo que a coisa era a projeção do que chamavamos de consciência. A consciência de si é, igual a consciência de coisa, uma consciência intencional. Com esta diferença: que enquanto a intenção de coisa era uma intenção que permanecia no plano teórico, a intenção da pessoa é do tipo prático, não é todavia uma plenitude experimentada, mas somente "para ser" a pessoa é um "para ser" a única maneira de abordá-la é "fazê-la ser".(RICOEUR; 1991b: 91).

A promoção do ser é o ponto em que se torna mais árdua a tarefa educativa porque nela vai inserida a cultura, a história, etc., e ao mesmo tempo, a vontade e decisão dos homens que oferecem as mediações precisas para que cada um de nós chegue ao caminho do ser.

Nesta tarefa e nas inquietudes do ser humano é onde se concretizam relatos que manifestam consistências e "verdades" que ajudam e guiam o homem em sua busca de ser. Entre eles podemos destacar a poesia, os mitos, livros de estudos e didáticos, a literatura; em uma palavra: todos aqueles escritos que são narrativos e que como "textos" oferecem um mundo que se confronta com o mundo do leitor. Sua interpretação leva ao poder de fazer transformações, de produzir revoluções existenciais. A hermenêutica pretende que o homem reencontre uma verdade mais profunda que está contida nestas mediações simbólicas e que o leva a descobrir sua própria interpretação. Daí podermos dizer, a existência textual é narradora de nossa própria vida onde o significado surge na refiguração de configurações prévias, MULDOON(1991:265)

Mais adiante tentaremos penetrar na narrativa e em especial descobrir e interpretar algum mito em que cremos poder revelar as significações nas esferas de sentido enunciadas por Ricoeur. Pensamos que a educação, por intermédio desses sentidos, poderá encontrar seu objetivo de ajudar a "humanidade" a "colocar para

fora" o que está malogrado e que a impede de passar da infância para a idade adulta, como dizíamos anteriormente, ou seja, deixar a ilusão, considerando que:

> A ilusão é o fazer interpretativo que responde à mentira aceitando-a como um contrato com o remetente falaz (RICOEUR; 1987c:100).

Nossa intenção é chegar a um fazer interpretativo que responda ao paradoxo da veracidade mais próxima e distante de cada educando, ali onde sua história pessoal reencontra sua identidade pessoal. Identidade que, na narrativa, está na própria constituição da trama, onde está projetada sua síntese pessoal em uma síntese do heterogêneo.

1.2. EDUCAÇÃO E IDENTIDADE SIMBOLIZADA E INTERPRETADA.

Embora Ricoeur em nenhum momento fale amplamente em seus trabalhos de identidade simbolizada, faz aí, no entanto, referência a ela. Dizemos identidade simbolizada para sinalizar a importância dos símbolos na compreensão de si mesmo em cada um. Os símbolos, como os mitos, incorporam um segmento da cultura à reflexão, conduzindo-nos à compreensão de nós mesmos. Acreditamos que, em verdade, o reconhecimento de nossa identidade é simbólica porque nela estão incorporados os rasgos

significativos da nossa história. São os mitos e os símbolos que nos mostram a história das origens.

Aludimos *à identidade simbolizada* para mostrar que a identidade não é possível ser reconhecida nem pensada diretamente. Quer dizer, não nos é possível pensar-nos e conhecer-nos diretamente e de imediato. Portanto, ao dizer identidade simbolizada estamos assinalando, ao menos, dois aspectos: 1.-para chegar ao conhecimento do si devemos realizar um largo trajeto que leva a uma reflexão sobre nossa própria história, uma história que se oferece para a mediação larga de nosso próprio conhecimento. Assim, desejamos opor uma identidade simbolizada a uma identidade entregue pelo cogito cartesiano que pensa a si mesma, com uma ambição de imediatez, de transparência e de apoditicidade. Ao assinalarmos a "identidade simbolizada", estamos indicando que nosso próprio conhecimento de nós mesmos nunca vai ser completo. A história e o tempo vivido nos vão transformando, é por meio de nossa história vivida, de suas significações e sentidos é que vamos nos descobrindo no tempo, vamos mudando e, portanto, necessitamos permanentemente de mediações para progredir em nosso próprio conhecimento. Nunca teremos certeza absoluta do caminho; só o autotestemunho de nossa identidade vai conformando o que somos.

Por outra parte, falamos de identidade simbolizada para dar maior força em reconhecer que nossas ações, nossa práxis, enfim

todo nosso "que fazer" humano é simbólico, necessita de interpretação. É uma identidade simbolizada porque está cheia de sentido e este escapa às vezes da própria pessoa. A pessoa com sua identidade simbolizada mostra-se mais claramente mutável. Mostra de muitas maneiras que tem um autotestemunho que leva à suspeita em relação a si mesmo porque, como pessoa, nunca é completa e acabada, está se construindo.

Se nós nos perguntamos: Qual é o papel da educação diante desta identidade simbolizada? Nossa resposta é, sem dúvida, que a educação deve promover a reflexão sobre nossa própria identidade, para encontrarmos nela o sentido mais profundo, para encontrarmos o ser que se mostra nessa identidade. A tarefa da educação é, neste sentido, de mediação e, como tal, permite-nos buscar as significações dessa identidade[10]. É tarefa de educação manter-nos alerta, despertos e abertos aos excessos de sentido que a identidade abriga.

O reconhecimento da contribuição da hermenêutica fenomenológica permite-nos ver com maior clareza a educação como mediação para a interpretação da identidade simbolizada.

---

[10] Quando falamos da educação como mediação, fazemo-lo no sentido de que ela nos conecta, nos põe em contato, nos leva a estabelecer relações interpretativas que nos permitam chegar a nosso próprio conhecimento e, com isto, alcançar a idade adulta. A educação, como mediação, é considerada num sentido ou aspecto distinto da proposta expressada pelo professor Saviani em seu livro: *Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações*. p. 57, quando assinala: "Ora, o conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por conseqüência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula".

Ao nos referirmos às contribuições e ao novo, ao original que apresenta a hermenêutica fenomenológica, devemos confessar que isso requer um estudo profundo de muitos campos e autores (Heidegger, Ricoeur, entre outros). Os diferentes estádios e os diversos campos em que se tem desenvolvido, por exemplo, em Heidegger como uma hermenêutica da existência, ou em Ricoeur com seus estudos sobre a simbólica do mal, são contribuições destacadas para buscarmos aquelas conotações valiosas para a educação.

Desejamos referir-nos à hermenêutica fenomenológica com um enfoque educacional, destacando a clareza que ela traz para encontrar a direção a seguir no árduo trabalho que requer a tarefa infinita de alcançarmos a consciência de nós mesmos.

Neste caminho que pretendemos efetuar, não podemos esquecer as contribuições de filósofos de linhas de pensamento muito diferentes da fenomenologia hermenêutica, que realizaram trabalhos que nos alertam para ver a consciência não como algo dado, mas também como uma consciência falsa, que requer trabalho para seu desenvolvimento. Nesta abordagem se destacam Nietzsche, Freud e Marx. Desejamos deixar claro que não concordamos com estes autores em tudo aquilo que se refere ao amor, ao destino, ao determinismo absoluto, à sua visão arqueológica.RICOEUR (1978:127-130).

Nosso trabalho direcionado para a educação requer, para seu desenvolvimento, centrar-se no processo de deixar para trás a consciência falsa e no esforço de se ir formando uma consciência madura, em outras palavras: passarmos da fantasia ao símbolo, tarefa que é própria da educação.

Abordamos as contribuições de Ricoeur, considerando a inserção da hermenêutica na fenomenologia através do caminho longo: falamos da importância e necessidade das mediações para a compreensão do si e destacamos seu enfoque da consciência como tarefa.

Na hermenêutica fenomenológica, no que diz respeito à relação sujeito-objeto, assume importância a obra de Heidegger com sua abordagem e conceito de *Dasein*. No que tange ao nosso trabalho, este se baseará na fenomenologia hermenêutica desenvolvida por Ricoeur, com seu método de reflexão concreta, com sua lógica habitual de mediações e com sua concepção da relação sujeito-objeto. Nela, Ricoeur considera as contribuições de Gadamer e o conceito de "pertença". Este conceito tem implícita a dialética de pertença e distanciação, visões que se tentará considerar no desenvolvimento do nosso trabalho.

> A história dos efeitos [se refere à reflexão de Gadamer colocada como Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein, releva a consciência reflexiva de investigação histórica] é precisamente a que se

> exerce sob a condição da distância histórica. É a proximidade do longínquo ou, por outras palavras, é a eficácia na distância. Há, portanto, um paradoxo da alteridade, uma tensão entre o longínquo e o próprio [próximo] essencial à tomada de consciência histórica.
>
> Um outro indício da dialética da participação e da distanciação é fornecido pelo conceito de fusão dos horizontes (Horizontverschmelzung). (RICOEUR; 1989:106).

A dialética de distanciação e pertença é própria de um trabalho fenomenológico-hermenêutico porque se dá em todas as esferas do sentido humano. Especial cuidado requerem as mediações das esferas de sentido como: o ter, o poder, o valer e o saber. Uma fenomenologia hermenêutica da educação que busca a compreensão do si e do mundo deve ter presentes estas mediações em toda sua amplitude, porque nelas se coloca o objetivo de sua tarefa. Isto exige um trabalho de compreensão que solicita uma interpretação das objetivizações da vida, sejam estas as dadas através de testemunhos de gerações anteriores, da cultura ou de toda outra manifestação humana onde estão comprometidos, não somente os conhecimentos, mas também os saberes, pois neles há uma presença da cultura, do sentir e do querer, quero dizer: ali, onde se faz presente o pensar comprometido, o símbolo *dá que pensar* e *de que pensar*.

1.2.1. Interpretação e Educação.

O compreender-nos requer tomarmos consciência de nós mesmos e nisso reconhecer uma tarefa árdua, significativa e que

permanece sempre. Através do tempo esta tarefa vai tomando diferentes aspectos; à medida que se avança vão surgindo novas conquistas e se deve ir eliminando pontos de partida para dar lugar a outros novos que vão surgindo. Não se trata de um trabalho de subjetividade nem de introspecção. A compreensão do mundo e do outro que leva à compreensão de si pede mediações[11], é uma *poiésis* que todos realizamos e que não é privilégio de artistas e filósofos.

Hölderlin poetiza esta situação dizendo:

> El hombre ha experimentado mucho.
> Nombrado a muchos celestes,
> desde que somos um diálogo
> y podemos oír unos de otros.

Na poiésis, no amor ao poético e com a mediação da palavra é possível habitar o mundo. A construção humana funda-se nela porque a poiésis é a morada da verdade. A instauração desta em sua superabundância requer a mediação da palavra para ser patenteada, e a escuta desta palavra poética possibilita a

---

[11] O estilo habitual de Ricoeur é através de mediações, podemos dizer que elas são categorias do trabalho de reflexão. Assim, por exemplo, no trabalhos de Ricoeur para construir metodicamente o conceito de pessoa precisamos da tríplice mediação: da ação, da linguagem e da narração, para dar a constituçõo ética da pessoa. (cf. T. Domingo Moratello en Introducción de *Amor y Justicia*).

É interessante destacar este estilo de mediação proposto por Ricoeur, por que na atualidade há educadores que têm ressaltado a sua importância. Por exemplo o Dr. Feurstein, diretor de Hadassah-Wiyo-Canadá, criador do PEI (Programa de Enriquecemento Instrumental) propõe em educação o que de denomina *aprendizagem mediada*. A professora Maria Dolores Prieto em seu livro *Modificalidad cognitiva y PEI*, p. 34-42, referindo-se a este método assinala: "A mediação é a orientação que permite que a mente faça a conexão. A aprendizagem mediada como qualidade de interação permite mais que somente saber alguma informação: (...) a mediação vai direcionada para conseguir que os sujeitos orientem sua atenção para alcançar metas futuras, além das necessidades do momento".

contemplação da história e do vir-a-ser. Contemplação que não é passividade, mas um saber reflexivo, criação e poesia.

Os imortais necessitam de poetas que os ajudem a se abrir para o diálogo. A terra precisa de poetas que projetem novos mundos, que manifestem a verdade, a beleza e a harmonia. Estes, em seu saber contemplativo e sua reflexão poética, conseguem a instauração de um mundo humano, onde vai se construindo a história. Por intermédio da palavra se fazem presentes e é assim que se dá a relação entre a poesia e a história. Vico nos afirma: "A poesia é a linguagem primitiva de um povo histórico."[12]

Heidegger, diz: "a poesia é o fundamento que suporta a história"(1973:29), e no-lo esclarece, afirmando:

> Sempre que a arte acontece, quer dizer, quando há um começo, se produz na história um impulso e esta começa ou recomeça. A história não se entende aqui como uma sucessão qualquer de acontecimentos, por mais importante que seja a época. A história é o emergir de um povo na missão que lhe é dada, como um submergir-se no meio que lhe é dado.
> A Arte é o pôr em obra a verdade. (HEIDEGGER; 1973:117).

E a obra é que nos permite conhecer o outro, que nos revela o outro e torna possível a compreensão. Ela é símbolo e, como arte, é criação.

---

[12] Cfr. Martin Heidegger, *Arte y Poesia*, p.29.

Construir, criar humanamente é abrir-se ao sentido, perguntar-se por tudo o que está "sendo" e pelo que vai emergindo, tarefa sempre assumida pela fenomenologia. Abrir-se ao mundo que se descobre, à história, projetar-se nas propostas mais possíveis e mais próprias é interpretar uma proposta de mundo para habitar, ali onde a verdade quer instaurar-se. Tarefa de instauração e interpretação que é assumida por uma fenomenologia hermenêutica.

Ricoeur como fenomenólogo-hermeneuta e como filósofo do sentido, por meio do que ele denomina a via longa, dá uma nova significação à interpretação. Trata esta no âmbito do texto, da ação ou da história. Apresenta-nos seu conceito de interpretação, ao qual confere a mesma extensão que ao símbolo e diz:

> A interpretação, diremos, é *o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação literal*. Símbolo e interpretação tornam-se, assim, conceitos correlativos: há uma interpretação onde houver sentido múltiplo; e é na interpretação que a pluralidade dos sentidos se torna manifesta. (RICOEUR; 1978:15).

Esta postura de buscar o sentido mais profundo e de interpretar se dá sempre no interior do trinômio: *Interpretar-consciência-reinterpretar*. Assim, explicam-se as criações culturais que testemunham o trabalho de gerações passadas e o fruto simbólico do presente. Sempre no início se dá uma interpretação ingênua da "alteridade" que se baseia em nossas

ilusões e fantasias. É uma primeira etapa, anterior à do nascimento da tomada de consciência que é o segundo momento. Neste ultimo se dá a morte do passado, do arqueológico que arrasta, que detém, para dar lugar ao novo, ao nascimento dos símbolos que dão "o que pensar e de que pensar". Em figuras posteriores chega-se a uma interpretação que culmina no aniquilamento de pontos de partida, para reiniciar o processo novo. Esta é a proposta que Ricoeur faz da consciência como tarefa. Ele assinala:

> (...) a consciência é o movimento que incessantemente aniquila seu ponto de partida e só se torna segura de si no fim. Em outras palavras, é aquilo que só possui seu sentido em figuras posteriores, somente uma figura nova podendo revelar mais tarde o sentido das figuras anteriores.(RICOEUR; 1978:98).

Esta consciência como tarefa se mantém desperta porque faz uso de unidades de sentido, deixa aberta portas para reencontrar mediações que nos transportem à construção poética do mundo para habitá-lo.

A finalidade de uma metodologia da reflexão concreta é recuperar as mediações que se apresentam para a compreensão do si e recuperar a subjetividade em uma intersubjetividade. È uma hermenêutica que busca recuperar os excessos de sentidos que se apresentam nas mediações, quer dizer, trata de encontrar os sinais que estas nos oferecem. Isto se dá pela recuperação dos contextos, do encontro com o outro e com o mundo, considerando

as estruturas como uma etapa na busca do sentido e não como fim último.

Ricoeur assinala:

> A compreensão das estruturas não é exterior a uma compreensão que teria como tarefas *pensar* a partir dos símbolos; ela é hoje em dia o intermediário necessário entre a ingenuidade simbólica e inteligência hermenêutica.(RICOEUR; 1978:53).

Anteriormente, aludíamos a que a interpretação despsicologizada e mundanizada, tarefa realizada por Heidegger por meio de sua abordagem do *Dasein*, fez mudar o eixo de nossa interpretação e a transportou para a riqueza que leva a esta realidade que se encontra no "ser-no-mundo". A compreensão não é tratada como um mero conhecimento, mas num nível ontológico, significa um modo de ser, desse ser que pretende compreender-se cada vez mais.

A hermenêutica fenomenológica nos transporta e nos permite em última instância, trabalhar dentro do campo da semântica sem deixar de lado o arqueológico ou o estruturante e completá-lo, tendo em vista as figuras posteriores, as prospectivas, o mundo que se projeta, ali onde a ilusão se torna símbolo.

A fenomenologia hermenêutica com sua metodologia de compreensão concreta traz clareza. Se bem que é necessário considerar e revisar suas posturas, o importante é ir ao encontro do sentido, não ao sentido do autor. Trata-se de uma

hermenêutica despsicologizada que vence o afastamento do autor pela dialética de pertença e distanciamento.

O *ego* deve ser reduzido à "esfera de pertença", entendida não como pertença ao mundo, mas pertença a si mesmo, RICOEUR (1989:60) isto é possível por meio da subjetividade e intersubjetividade. Tanto a objetividade da natureza como a das comunidades históricas devem fundar-se na intersubjetividade.

O conceito de distanciamento que coloca em jogo o dialético com a pertença, contém, por exemplo, as objetivações que se dão por intermédio dos textos. Ao considerar a dialética entre a pertença e a distância, Ricoeur concebe a interpretação do seguinte modo:

> Interpretar é tornar próximo o longínquo (temporal, geográfico, cultural, espiritual). A mediação pelo texto é, nesta perspectiva, o modelo de um distanciamento que não seria apenas alienante, com a *Verfremdumg* (distanciamento alienante) que Gadamer combate em toda sua obra, mas seria automaticamente criadora. O texto é, por excelência, o suporte de uma comunicação na e pela distância.(RICOEUR; 1989:61).

Ricoeur pretende chegar à autonomia da subjetividade tanto do autor como do intérprete do texto. Ele recorda que o objeto e a tarefa da hermenêutica é imediatamente o texto. Deve-se considerar o que assinala Gadamer: que se deve discernir a "coisa do texto". Isto deixa fora a psicologia do autor, ao

mesmo tempo que torna presente o conceito de distância. A esse respeito Ricoeur afirma:

> O que se deve interpretar num texto é uma proposta de mundo, o projeto de um mundo que eu poderia habitar e em que poderia projetar os meus possíveis mais próprios. (RICOEUR; 1989:62).

A postura que nele realiza a semântica é concatenada na reflexão concreta às esferas de sentido em um nível ontológico do ser. Ricoeur lembra que:

> (...) o homem só se torna adulto tornando-se capaz de novos significantes-chave, próximo dos momentos do Espírito na fenomenologia hegeliana, e que regulam esferas de sentido absolutamente irredutíveis à hermenêutica freudiana.(RICOEUR; 1978:95).

Ao traçar poeticamente o mundo, a existência, o encontro com a "alteridade", dá-se privilégio à construção do mais próprio, ao que está mais próximo, porque torna o passado contemporâneo nosso. E o futuro se converte em um presente construtivo que possibilita a compreensão do si. Este encontro se dá por mediações, quando encontramos a palavra simbólica, a linguagem que fala do ser ao ser.

O poeta Hölderlin em suas cinco palavras-guia, nos diz: "E se tem sido dado ao homem o mais perigoso dos bens, a linguagem... é para que mostre o que é... (IV 246)[13].

---

[13] Cfr. Martin Heidegger, *Arte e Poesia*, p. 126.

Neste mostrar o que o homem é, está sua necessidade de poetizar, de expor sua síntese de infinito-finito; seu desejo de sair ao encontro de suas projeções e de fazer-se contemporâneo de seus antepassados; sua felicidade de matar a ilusão banal e a fantasia caprichosa para recriar novas figuras prospectivas que iluminem sua existência.

1.2.2. IDENTIDADE SIMBOLIZADA E INTERPRETADA: A EQUIVOCIDADE DO SER.

As mediações são importantes no processo de compreensão. Elas podem apresentar-se como pessoas, feitos ou obras históricas, avanços científicos e tecnológicos, obras de arte, vale dizer, a cultura toda, e o mundo que nos rodeia e que requer uma interpretação nossa.

Este trabalho de reflexão, trabalho não somente do pensamento como fruto de conhecimentos, mas também como totalidade onde está presente o esforço por existir e compreender, é o desejo de criação. É aí que se abre um mundo de possibilidades, a paixão pelo possível, que não é outra coisa senão a paixão pelo sonho de realizar o impossível. Impossível que é possível de se realizar no desejo de ser e no esforço de existir, que leva e mobiliza a liberdade junto à

vontade, para aquilo que quero fazer porque posso nele ser. Isso é presença de sentido na existência.

A fenomenologia-hermenêutica conduz-nos e mostra que o homem em "seu desejo de ser e seu esforço de existir" abre um mundo de possibilidades, projetos de mundo que permitem que sua liberdade acione unidades de significações. Ricoeur vê a necessidade de a compreensão ser mediatizada por uma interpretação, acrescentando adiante que sem a mediação do texto, que vai mais além do que o símbolo, a compreensão de si e do mundo fica limitada. Donde um dos pressupostos hermenêuticos, tomado da fenomenologia ser o de se referir à lingüística. A fenomenologia resgata o recurso da distância, já que esta pertence a toda consciência de sentido. E ainda, a fenomenologia-hermenêutica respeita o outro em sua alteridade. Ricoeur diz:

> O próprio só se revela ao "olhar da experiência explicitante". Não se poderia dizer melhor: é na mesma interpretação que se constituem, polarmente, o próprio e o estranho.(RICOEUR; 1989:80).

Tudo isso se diz enquanto constituir o outro em mim e ao mesmo tempo constituí-lo como outro. A constituição de seu sentido aparece como necessária para meu mundo, para a constituição do sentido de meu mundo.

Acionar as unidades de sentido que mobilizam e projetam o poder ser é o ideal de todo projeto educativo, e, portanto, tarefa da educação.

Junto a isso é preciso recuperar as mediações, especificamente aquelas esferas de sentido que são próprias como são o ter, o poder, o valer. Nelas devemos trabalhar de forma constante, interpretativa e com reflexão poética para não cairmos nas alienações e nas ideologias que pretendem apoderar-se dessas esferas. A reflexão concreta e crítica torna possível avançar nesta tomada de consciência de nós mesmos, à qual aludíamos no início como uma tarefa permanente, se quisermos desenvolver o desejo de ser e do poder-ser. Isso exige um pensar interpretativo. Esse pensar interpretativo é uma reflexão que deve levar-nos a estar atentos e abertos à história pessoal e aos sentidos que esta alberga. Trata-se de uma interpretação amplificadora que vai, por meio da história, reconhecendo novos sentidos e contextualizando-os.

Falar de mediação é falar do humano, é o homem que constrói e exige mediações para seu desenvolvimento. Reconhecemos como mediações a arte, a poesia, a tecnologia, etc. Poderíamos dizer também: a cultura toda e, em especial, a linguagem. Paul Ricoeur nos recorda que:

> (...) A palavra desenvolve a tomada de consciência e a expressão de um mesmo nas múltiplas direções que temos delineados de passagem: a palavra interpretativa,pela qual me decido, pronunciando uma ordem em minha confusão afetiva; a palavra dubitativa

> pela qual me interrogo e me questiono; a palavra indicativa pela qual me considero, me comprometo e me declaro como sou; porém, também a palavra lírica, através da qual canto os sentimentos fundamentais da espécie humana e da solidão.(RICOEUR; 1990a:196).

O mundo inquieta o homem e se torna importante para o desenvolvimento de sua experiência. Na existência pessoal se patenteia o anseio e o esforço por sua realização. Anseio pelo infinito, pelo significante, pelo prospectivo, e junto a isso, ao convite daquilo que está em seu interior e que pode ser compreendido na concretude da vida.

O homem portador destes dois pólos (infinito-finito) é por excelência intermediário. Sua tarefa é elaborar, desenvolver e permanentemente buscar a síntese das polaridades. Sua tarefa é da busca do equilíbrio destes dois extremos e nunca de aniquilação de um deles. A intensidade e o grau de harmonia que produzem estas duas polaridades dependerão da forma em que levar a cabo o reconhecimento do finito e infinito e a exigência de equilíbrio.

O homem, perante a limitação de sua composição mista, na desproporção de suas polaridades de afirmação originaria e da diferença existencial, busca uma síntese de sentido. Esse esforço de busca de sentido para a existência humana cremos que deva ser uma das principais preocupações da educação. Ela deve guiar o esforço e o desejo de existir. A educação deve ser campo privilegiado para o desenvolvimento das projeções de

mundos possíveis a construir. O respeito à humanidade é valor fundamental que deve guiar todo agir pessoal e comunitário. Dele espera-se a construção do homem novo. Um homem capaz de narrar sua própria vida, de construir a trama de sua existência e de interpretá-la.

A reconciliação dialética que o homem busca entre o infinito e o finito, faz-se presente nos distintos níveis de sua existência, desde o saber até o agir, e com maior notoriedade no nível do sentir. Toda experiência humana reflete-se e projeta-se num desses níveis ou em todos eles de uma vez. Ricoeur, no processo de compreensão, não somente considera a dimensão intelectual, mas também a volitiva e a do sentir. O sentimento talvez seja o aspecto mais importante, pois recordemos que Ricoeur diz:

> (...) o sentimento não é uma parte em um todo, mas sim, um momento significativo do todo. A vivência afetiva é a que nos revela o que significa necessitar, fazer exceção, alcançar, possuir e alegrar-se (1991b:103).

O homem leva latente este "conflito": as tensões entre o finito e infinito. Tal conflito, que pode levar à desproporção entre a infinitude e a finitude, como antes foi dito não é conveniente, (nem possível) que ignore um dos pólos, porque daí resultaría o caos. O conflito entre estes dois pólos: finito e infinito, não é produzido nem provocado pela sociedade, como pensa Freud, nem negação de transcendência como pensa Sartre.

O conflito, como nos diz Ricoeur, reside dentro do ser, dá-se entre o finito (sensível) e o infinito (desejos espirituais).

Como o homem alcança a consciência de si interpretativamente, é levado ao conflito das interpretações. Recordemos que o homem, sendo um ser simbólico, tem sua existência realizada em um mundo que necessita de interpretações. Ricoeur diz:

> A investigação sobre o fazer humano e de sua suprema e última aspiração nos revelaria que a felicidade é o coroamento de um destino e não o término de uma série de desejos particulares. Neste sentido podemos dizer que a felicidade é um todo e não um resumo. E sobre esse horizonte total se vão destacando as aspirações parciais e o rosário de desejos desgarrados de nossa vida (1991b:85-86).

O homem é alguém que busca e anseia a felicidade; mas nele se dá a luta para conseguir o prazer. Os prazeres devem entrar na busca da harmonia, da felicidade. No campo desta dialética dos prazeres e da felicidade se mantém o homem, buscando aperfeiçoar-se como ser humano. É importante lembrar a educação no sentido do equilíbrio que se deve tentar alcançar entre o desejo de adaptação-objetividade (prazer) e a desaptação-reflexão (cultura) e o anseio de totalidade na existência humana (a felicidade).

Ricoeur, falando sobre a concepção moderna do trabalho e apresentando a alienação como um problema social político e a objetivação do trabalho como problema cultural, estabelece a

correlação entre o mal-estar fundamental contemporâneo, entendido como o mal estar da cultura, afirmando:

> Mas além deste mal-estar e desta má consciência que curiosamente se unem, a cultura expressa uma legítima recusa de adaptação. A cultura é também o que desadapta no homem, o que mantém disposto para o aberto, o longe, o outro, o todo. É função das "humanidades", da história e sobretudo da Filosofia, combater a "objetivização" com a "reflexão", compreender a adaptação do homem trabalhador a um trabalho finito com a interrogação do homem crítico sobre sua condição humana em seu conjunto e com o canto do homem poético.
>
> A educação, no sentido lato da palavra, não é mais que o equilíbrio justo e difícil entre a exigência de objetivização, podemos dizer: de adaptação, e a exigência de reflexão e de desadaptação; esse equilíbrio tenso é o que mantém o homem em "pé". (RICOEUR; 1990a:200).

O homem como mediador dos desejos humanos,como alguém que busca felicidade e prazer, trata o cotidiano com paixões que exigem dele mobilizar a dinâmica; cada paixão sempre o empurrará para um mais além, no que se refere a seu desenvolvimento humano. Isto se reflete nos níveis de saber, atuar e sentir. Em cada um destes níveis é possível encontrar fragilidades e forças ao mesmo tempo. Elas se nos apresentam no desenvolvimento das paixões básicas. Podem levar a compreender mais profundamente nossa constituição, podem ajudar a libertar o homem, como também podem escravizá-lo. Em outra palavras, são estas esferas de sentido que ajudam o homem a tornar-se adulto, mas também, podem levá-lo a uma alienação no mundo adulto, no sentido de engendrar uma consciência falsa.

A paixão do ter pode libertar o homem do trabalho necessário e levá-lo à posse responsável para a construção de um nós. A afirmação deste campo de posses de bens materiais e espirituais pode ajudar um crescimento pessoal diferenciado, (diferença existencial necessária); porém, também pode levá-lo à escravidão, ao apego doentio aos bens. Pode ser causa de diferenciação negativa do eu com os outros; em contrapartida, o desenvolvimento positivo desta esfera leva a construção do nós.

O domínio econômico, fomentado por essa paixão, pertence, de modo igual às outras paixões, ao desejo humano e se dá dentro de contextos culturais, onde existem diferenças. O essencial não é buscar a dominação do outro pela de apropriação indébita, mas dar forças ao outro. Isto comumente denominamos de solidariedade e esta se dá no âmbito da reciprocidade.

Esta esfera de sentido ajuda o homem a tornar-se adulto, por quanto ela leva o homem a ter uma consciência de si. Ricoeur afirma a respeito disso:

> Diremos, então, que o homem se torna consciente de si enquanto vive essa objetividade econômica como uma modalidade nova de sua subjetividade e acede assim, a "sentimentos" especificamente humanos relativos à disponibilidade das coisas como coisas trabalhadas, elaboradas, apropriadas, ao passo que se converte, ele mesmo, em apropriador expropriado (1978:96).

Na paixão do ter, encontramos, talvez hoje mais do que antigamente, o descontentamento que tal sentimento traz ao homem, sua luta por açambarcar, por dominar a outros, seja pela posse das fontes de trabalho, seja pela domínio do capital. Esse sentimento não é experimentado apenas pelo homem individualmente, mas pelo próprio grupo social, e diz respeito tanto aos bens materias como aos espirituais. Ao mesmo tempo, porém, que essa paixão o leva ao descontentamento, pede ao homem a construção de um "nós", em vista do que deverá haver proposta de cooperação dos membros do grupo, solidaridade e amparo ao mais fracos. Na construção dessa causa constrói-se a humanidade.

A paixão do ter, basicamente presente em relações assimétricas, busca o domínio de uns sobre os outros; ao contrário, a relação em sua essência primordial, contempla uma atitude de serviço, de respeito, etc. Atitude, por exemplo, caraterística de uma autoridade que pretende fomentar o desenvolvimento da liberdade. Um poder sem violência, um poder de amor que busque, como a educação, a liberdade. Assim, permite ao homem desadaptar-se no sentido de ter uma reflexão crítica que o mobilize até a mais alta expressão do humano e a desenvolver especificamente o interesse pelo valor. Trata-se de desenvolver aquilo que vai além do econômico e do político, atingindo as relações interpessoais, assegurando a auto-estima, o reconhecimento e a valorização da existência. O

reconhecimento de nossa humanidade através dos outros, a tomada de consciência de nós mesmos, a valorização do esforço humano em direção à totalidade, pelo desejo de existir e a busca da felicidade, que ultrapassa o mero desejo de viver "é o esforço de existir, o desejo de ser" (Spinoza).

Na esfera do poder, encontramos a violência tanto na dominação de outros, e o poder em sua forma inocente de responsabilidade pela liberdade, para buscar o mais alto e melhor para o próximo. É certo que um ótimo desenvolvimento pessoal requer o reconhecimento, a estima sincera e real do próximo. Neste campo pode buscar-se a vanglória, a honra somente por prazer. Nesta esfera, também é possível ver a luta diária de homens pelo respeito, pelos direitos humanos, pela valorização de sua existência.

Ter, poder, valer. O homem sábio, justo, mobiliza-se nestas paixões. Nela se entregam respostas responsáveis, abertas e um pensar autônomo atingido mediante o questionamento de si mesmo, dos outros e do mundo.

A resposta adulta diante dos questionamentos é saboreada com prazer e felicidade porque há sentido, há valorização da existência. O contrário: respostas infantis e superficiais, cheias de ilusões, falsas, representam amargura, são perniciosas, levam à violência, representam o desequilíbrio. É

fácil cair nelas, produzindo insegurança. Não desejamos ser meninos iludidos mas, com trabalho árduo requerer a consideração da consciência como tarefa, estarmos atentos à educação que é preciso realizar para conquistar o saber na busca do caminho para a verdade. Esta rota traz a felicidade junto aos outros, porque encontramos na existência, passos e caminhos para construir, para nos fortalecermos. Somente o homem pode conviver com antagonismos e com esta tarefa de buscar transformar paixões em tensões criativas que dêem frutos de humanidade, que tornem possível um viver melhor e mais sadio, a fim de realizar uma existência mais plena.

Os conflitos que se apresentam não conduzem necessariamente a uma ruptura; ao contrário, trata-se de conseguir uma unificação interna, de buscar a síntese de polaridades. Tarefa permanente do homem é ser mediação e não aniquiliação de uma destas forças dialéticas que dão origem ao "conflito". Elas são necessárias ao homem como afirmação de sua diferenciação existencial (pólo de finitude) e de sua afirmação originaria (pólo de infinitude). São tensões criativas que tornam possível a mediação humana e deste modo permite que alcancemos o sentido da existência.

A mediação humana leva a um espaço de autoconstituição crítico reflexiva, que é tarefa da educação. Aqui se considera a interpretação como apropriação, deixando estabelecido que

esta é válida para todo tipo de interpretação, seja a de um texto, da ação, da história ou de uma pessoa, isto é, tudo aquilo que pode ser lido como texto, quando cumpre os padrões da textualidade (ver, cap. II).

A interpretação é fundamental para alcançarmos a compreensão, o sentido. É uma apropriação de sentido. Ricoeur a respeito disto, diz:

> Por apropriação, eu entendo isto: a interpretação de um texto completa-se na interpretação de si dum sujeito que doravante se compreende melhor, se compreende de outro modo, ou que começa mesmo a compreender-se (RICOEUR; 1989:155).

Neste sentido da interpretação como apropriação, é que a educação tem, por um lado, muito que dizer, porém, ao mesmo tempo, muito que aprender a respeito de seu ambiente educativo.

A interpretação como apropriação apresentada por Ricoeur deixa claro que não se trata somente de aquisição de conhecimentos e de um saber intelectual, mas estão aí assumidos o querer e o sentir, indispensáveis para a educação já que são imprescindíveis para a compreensão e tomada de consciência de si. Quanto às relações entre a educação e a ética, que tem relação com o dever-ser, Ricoeur afirma:

> (...) a ética tomada no sentido mais amplo desta palavra, que abarca todo o campo da normatividade, pressupõe sempre que o homem tenha falhado já ao pretender a síntese do objeto, a síntese da humanidade dentro de si e a síntese de sua própria

> finitude e infinitude. Por isso a ética se propõe a "educá-lo" à base de uma metodologia científica, de uma pedagogia moral e de uma estética do gosto; "educá-lo " que quer dizer, segundo a forma etimológica do verbo latino, tirá-lo fora do domínio no qual tem se frustrado essencialmente (1991b:158).

Daremos especial atenção ao que se refere às mediações e linguagem enquanto representam o local onde se move o humano, e nos apresentam as paixões propriamente humanas: nas esferas do ter, poder e valer e na esfera do saber. É importante compreendê-las para um desenvolvimento autêntico da humanidade e não uma alienação por meio delas.

Todas essas mediações são simbólicas; nelas ocorre a possibilidade de hermenêuticas diferentes. A abertura do simbolismo nos leva a considerar que o ser diz de muitas maneiras. Ricoeur afirma:

> Ousarei resumir em poucas palavras: o único interesse filosófico do simbolismo consiste em que ele revela, por sua estrutura de duplo sentido, a equivocidade do ser: "O ser se diz de múltiplas maneiras". A razão do ser do simbolismo é a de abrir à multiplicidade, à equivocidade do ser (1978:59).

Encorajamo-nos com as palavras de Ricoeur para falar de uma *identidade simbolizada*. Identidade que abre múltiplos caminhos para o homem e possibilidades para descobrir-se e tornar-se adulto. Essa identidade simbolizada também o conduz à equivocidade de seu ser. Equivocidade pela qual ele precisa passar para chegar ao "si mesmo". Este caminho de maturação o

leva posteriormente a uma identidade que só admite diante da pergunta QUEM? a resposta de um SI responsável, um SI dado em uma perspectiva ética da vida boa.

A educação pretende, como toda palavra, levar a uma transformação. Segundo Ricoeur:

> Quando falamos da palavra, como uma realidade viva e efetiva, evocamos uma conexão subterrânea entre a palavra e o núcleo ativo de nossa existência. À palavra pertence o poder de mudar a compreensão que temos de nós mesmos (...) à palavra se dirige aquilo que eu chamava de nossa existência, enquanto esforço e desejo (...) A palavra nos atinge no nível das estruturas simbólicas de nossa existência, dos esquemas dinâmicos que exprimem nosso modo de compreender nossa situação e de projetar nosso poder nessa situação (1978:378-379).

Considerando a palavra simbólica, tomamos como referência mais próxima da educação formal o chamado livro didático, que pretende ser não somente a acumulação de saberes e conhecimentos passados, mas também a mediação para uma compreensão de quem o trabalhe ou se encontre com ele. Sua razão de ser como livro didático consiste em pretender abrir novas possibilidades, novos mundos, que requerem uma reinterpretação, pois mostram utopias possíveis de se construir e expõem a finalidade de toda hermenêutica: a compreensão de si e do mundo em que se habita.

Embora o livro didático leve em si a ideologia do autor e da sociedade em que foi escrito, também é verdade que ele pode

ser utilizado como um instrumento válido de mediação para o encontro das alteridades. É possível por meio dele, de sua palavra que exige interpretação o desenvolvimento da consciência e de sua maturidade. Interpretar não é um projetar-se sobre o texto, mas comunicar-se na e pela distância, no que se consegue a fusão de horizontes, o conhecimento de diferentes mundos e culturas.

Em educação, por intermédio do "texto didático"[14] pretende-se assumir a cultura, o testemunho, a compreensão do mundo, a tradição e o desenvolvimento das esferas de sentido que a sociedade propõe. Nesta tarefa hermenêutico-fenomenológica, assumida com o espírito de uma reflexão que nos leva à criticidade, entrelaçamos o passado com o presente e o futuro, no que é possível descobrir possíveis mundos para realizar ou efetivar a existência.

Como em todo "texto", no didático não devemos buscar o que o autor quis dizer, nem sua estrutura, mas antes abraçar na interpretação os mundos possíveis, os caminhos a percorrer na intersubjetividade, na alteridade que leva à compreensão do si.

---

[14] Note-se que se tem falado de 'texto' e não de livro: com isso queremos estabelecer que nem todo livro didático é um texto. O texto tem um mundo aberto a oferecer a seu leitor, mundo que o leitor deve interpretar e confrontar com seu mundo.Queremos ademais assinalar que o texto didático como linguagem literária parece capaz de aumentar o poder de transformar a realidade quando ele cumpre com o paradigma textual, paradigma que estabeleceremos no II capítulo.

Dissemos que a polissemia do simbólico se dá no funcionamento e constituição de toda linguagem, entendida esta não como um sistema de signos, mas de comunicação, ou nas palavras de Dr. Maturana: "a linguagem é um operar em coordenações consensuais de coordenações de ações consensuais"(MATURANA; 198?:18-20). O texto didático é um dos instrumentos que expressam estas ações consensuais. Por sua vez, o texto didático não terá somente uma interpretação, mas também se abrirá a tantas interpretações quantos forem os leitores.

Ao se deixar aberta a possibilidade a cada aluno para encontrar-se perante o texto com todas suas dimensões humanas, com seus condicionamentos pessoais, com sua concepção de mundo, com seu saber e sua cultura, ser-lhe-são abertas possibilidades novas, originais e pessoais. Isto dará origem a projetos de mundos a realizar, a habitar, a compartilhar e a socializar.

A tarefa de socializar seu mundo interpretado leva o leitor ao uso da linguagem e a mostrar sua interpretação. Há tantas interpretações quantos são os leitores do texto. É tarefa do professor guiar a sua categorização. Isto não significa fechar possibilidades, mas educar no sentido que Ricoeur assinala: "É o justo equilíbrio entre adaptação e desadaptação que mantém o homem em pé." (RICOEUR; 1990a:200).

Esta concepção do livro didático como mediação privilegiada para educar, mostra-nos que ele não somente pode ser utilizado como guia para adquirir conhecimentos, mas como uma mediação da construção do sentido da cultura, que entrega possibilidades de se fazer uma interpretação do mundo levando a um questionamento crítico do mundo atual para confrontá-lo com os mundos possíveis que levamos dentro de nós e que podem ser interpretados e construídos.

O texto didático dentro de suas funções de mediação para a educação deve aguçar a mente do leitor, levá-lo a uma interpretação, apresentar-se como uma mediação que permita a compreensão dos valores presentes nele.

O texto didático não deve ser somente uma fonte de tradições e de conhecimentos, mas uma interpretação do mundo expressa em uma linguagem simbólica; deve permitir a polissemia do manancial de saberes e das esferas e unidades de sentido humanas que mostra. Somente as que consideram a totalidade da pessoa é que permitem ao leitor chegar à compreensão de si, permitem-lhe também ir caminhando da idade infantil para a idade adulta, ir dando passos ao encontro de uma consciência madura.

Essa consciência aponta com responsabilidad a imaginação e os desejos de ser e de buscar caminhos viáveis onde se possam

realizar as figuras posteriores, pois nelas nos é compreensível não somente o esforço de existir, mas o sentido do desenvolvimento do saber, do ter, do poder e do valer, e também se nos tornam compreensíveis as figuras anteriores, as ilusões e fantasias que foi necessário vencer. Tudo isso em uma consideração dialética da proximidade e da distância, do próximo e do estranho. Aí se dá a fusão de horizontes. Diz Ricoeur:

> Devemos a Gadamer esta idéia muito fecunda de que a comunicação à distância entre duas consciências, diferentemente situadas, se faz graças à fusão dos seus horizontes, quer dizer, do ajustamento das suas miras sob o longínquo e o aberto (...) Na mesma medida em que a fusão dos horizontes exclui a idéia de um saber total e único, este conceito implica a tensão entre o próprio e o estranho, entre o próximo e o longínquo; o jogo da diferença é, assim, incluído na comunhão (1989:106).

Uma maior compreensão da importância que tem um livro didático ou de estudo, quando ele cumpre as condições de "textualidade" e o exame de como podemos aproveitar a mediação de todo "texto", é o que se aborda a seguir. O próximo capítulo mostra as caraterísticas de um texto, e sua ajuda na compreensão de nós mesmos.

2.-EDUCAÇÃO E TEXTUALIDADE: Para uma Identidade Narrativa

> ...A compreensão de si é narrativa de um extremo a outro. Compreender-se é apropriar-se da história da própria vida. Todavia, compreender esta história é fazer o relato dela, conduzidos pelos relatos, tanto históricos quanto fictícios, que temos compreendido e amado (RICOEUR; 1991a:42).

Como objetivo deste capítulo propomos mostrar a validade e o sentido de uma educação que pretenda ensinar a pensar tendo presente o sentimento. A reciprocidade e dialética entre o conhecer e o sentir(RICOEUR; 1991b:98-162) pretende educar para a liberdade, para o reconhecimento da identidade pessoal e social. Este tipo de educação deve esforçar-se e propor-se a levar as pessoas a estabelecerem o máximo de relações possíveis, que nos permitam não somente considerar a objetivação empregada pela aquisição de conhecimentos, mas também, aproximarmo-nos da intencionalidade e do afeto que estão presentes no sentimento. Diz Ricoeur:

> (...) o sentimento não pode descrever-se senão em forma paradóxica, como a unidade de uma intenção e de um afeto, de uma intenção voltada ao mundo e de uma afeto que afeta o meu eu (1991b:106).

Este processo educacional requer abertura para interpretarmente as mediações que se oferecem para a compreensão de nós mesmos e do mundo e enriquecermos esta

compreensão com a profundidade do sentimento. Ricoeur nos esclarece esta dimensão ao dizer:

> Esta profundidade não se opõe à intencionalidade, mas à objetivação peculiar da representação: a representação distancia, (...) enquanto que, em troca, o sentimento aproxima: através do sentimento os objetos nos tocam;os objetos imperfeitamente objetivos estão à flor da pele; os sentimentos inautênticos ficam na superfície, pelo contrário, assim como os objetos verdadeiros se encontram à distancia, assim os sentimentos verdadeiros se acham na profundidade; nos afetam, as vezes até nos transpassam, como na ferida íntima, funda que nos produz um grande amor(1991b:106).

Por meio da reciprocidade entre o sentir e o conhecer, com uma atitude de respeito, torna-se factível o chegar ao reconhecimento, nunca terminado, da própria identidade e a admiração por outras identidades distintas da nossa.

O reconhecimento de identidades e, em especial dela própria: o si-mesmo que nunca é absoluto, somente é possível pelas de mediações que permitem a compreensão de si mesmo, momento em que se dá uma assunção do caráter pessoal imutável, segundo Ricoeur a identidade como *idem;* por sua vez, uma disponibilidade e abertura para deixar discorrer interpretativamente, o que torna possível a troca e dá lugar à mutabilidade fundamental, denominada por esse autor com identidade como *ipse*.

A identidade pessoal leva à dialética entre uma identidade

que se mantem, é imutável, denominada identidade *idem* e a identidade denominada *ipse*. Destaca-se esta última por suas conotações em que ressalta fortemente a temporalidade. Esta identidade leva a mudanças, essas produzidas através do tempo. A dialética da identidade mostra-se com melhor clareza e profundidade na identidade narrativa.

O esforço de transformar-se e de definir-se como um alguém propicia a liberdade e a imaginação criadora do possível. A eleição exigida pelo poder do possível leva, num primeiro momento, a um despojamento da segurança a fim de encontrarmos uma justa distância que permite as escolhas de quem vai se descobrindo, sentindo e se apropriando de si mesmo. Ricoeur diz:

> (...)O sentir se desdobra *como* conhecer, proporcionalmente ao conhecer, e, embora de forma *distinta* do conhecer, num modo não objetivo, que é o modo do conflito interior (1991b:108).

Este caminho de reconhecimento leva à dialética do conhecer e o sentir; por sua vez exige reflexão e pede um pensar no existir e no desejo de ser.

A reflexão e a atitude de estar atento, desejar interpretar a si mesmo por intermédio das mediações simbólicas fazendo sua hermenêutica, permite passar da consciência em geral para a consciência de si. Ricoeur reconhece este caminho como um

trajeto necessário, dizendo:

> Passando pela hermenêutica, a filosofia reflexiva sai da abstração: a afirmação de ser, o desejo e o esforço de existir que me constituem encontram na interpretação de signos o caminho largo da tomada de consciência.(RICOEUR;1978:221).

O caminho percorrido pelas mediações, a distância e a apropriação de si que se dá na interpretação, tanto dos símbolos, quanto dos textos, das ações e da história, etc, entra no jogo entre o *idem*, e o *ipse*. Este jogo consiste em manter-se no justo equilíbrio, em manter-se entre os dois. Este entrecruzamento, este "entre os dois', do *idem* e do *ipse* leva ao mesmo tempo a estarmos atentos ao momento preciso, ao tempo ideal: ao *KAIRÓS* (tempo oportuno). Na atenção ao tempo oportuno a educação exerce um papel importante, porque ela pretende a mudança, mas nem sempre toda mudança é oportuna. Toda mudança requer das condições necessárias para que seja efetiva e apropriada e é o processo educativo, como ação pedagógica, o momento e o espaço para se criarem condições que levem a estarmos preparados para o futuro e, portanto, para as mudanças.

O *kairós* é o tempo do fazer sensato, imaginativo, que leva ao dever ser e perspectiva da "vida boa com e para os outros nas instituições justas"(RICOEUR; 1991c:202). O ***kairós*** é o tempo propício onde se constrói a história. A autora Constança Marcondes nos recorda a respeito do *KAIRÓS:*

> ***Kairós*** supõe, então, um domínio onde a temporali-

> dade e o pensamento se encontram, onde o tempo objetivo do mundo encontra a subjetividade do homem. Implica na existência de um **tempo favorável**, mas também na possibilidade de perdê-lo e na necessidade de velar, de cuidar para não perder (1987:19).

E mais adiante acrescenta;

> Por isso, fazer projetos implica na intencionalidade, na existência de um instante privilegiado, de um tempo axiológico e surracionalmente considerado: **KAIRÓS** (MARCONDES; 1987:19).

A construção da História com ações sensatas dos homens deve manifestar-se cada vez mais em instituições justas, onde haja espaço para a utopia da reciprocidade, isto é, onde aconteçam as relações harmoniosas e justas entre os indivíduos, relações não isentas de conflitos, mas capazes de superação das tensões por meio da participação, evitando tanto o individualismo quanto uma posição totalitária.

A utopia da reciprocidade requer que façamos uma crítica das ilusões; aceitarmos o outro como um outro e superarmos as tensões geradas pelos conflitos. É um caminhar, sedento do encontro consigo mesmo e com os outros, no qual vai nascendo a estima a si próprio e o respeito para com os outros.

No desenvolvimento destes temas tentaremos, num primeiro momento, compreender a importância do pensar e seu significado numa educação que não deixa de lado o sentimento, mas, antes, o considera tanto em sua força centrífuga diante do mundo, como

em sua força centrípeta que afeta a quem o possui.

Uma educação que usa a capacidade de reflexão e que se dá entre o conhecer e o sentir pretende com isto a compreensão de nós mesmos, tornando-nos capazes de reconhecer o diverso de nós.

Para exemplificar esta educação relataremos um mito, do povo Mapuche (indígenas do Chile). Este mito mostra o esforço de reflexão que exige um reconhecimento de si e que necessita dos outros.

Posteriormente, trataremos o texto como mediação para chegarmos à educação que objetiva a compreensão de nós mesmos, do outro e do mundo. Tentaremos mostrar o texto como mediação e recuperar, assim, a superação que faz Ricoeur da aporia entre explicar e compreender. A versão que é aplicada a todos os fenômenos humanos, este autor a denomina teoria do texto, da ação e da história. Por esse caminho pretendemos chegar ao paradigma textual, a suas exigências e, sobretudo, à importância que este paradigma tem na educação que pretende incorporar uma hermenêutica que leva ao reconhecimento da identidade pessoal.

Para o reconhecimento da identidade pessoal, seguindo a trajetória de Ricoeur, tentaremos compreender a narrativa em seu significado, ou seja na correlação dada entre identidade

narrativa e identidade subjetiva. Deter-nos-emos aí por sua importância no âmbito de nosso trabalho, e porque nos ajuda a chegar a compreender a dialética das identidades pessoais, ou melhor, o entrecruzamento do *idem* e do *ipse*, no qual se dá a existência. Isto será tratado nos próximos capítulo.

2.1.- O PENSAR A PARTIR DOS SÍMBOLOS DIRECIONADO À COMPREENSÃO DA EXISTÊNCIA MESMA.

A educação se propõe ensinar a pensar a partir dos símbolos. É um pensar que procura conhecimentos para chegar a objetivações e saberes compreendidos na dialética do conhecer e sentir. Melhor dizendo, busca conhecimentos que estão a caminho do significativo, do que vai dando sentido à própria existência. A educação busca dentro de seu processo dar lugar ao sentimento como o "momento significativo do todo", como momento significativo e totalizador desse pensar que é esforço e que é desejo de ser.

O fim último de um pensar que requer esforço, que é desejo e que se dá pelo reconhecimento do ser que existe e que por isso pode pensar, é este: levar à compreensão. Se detivermos nossa reflexão e nos perguntarmos até onde deve ir este pensar, nossa resposta imediata será: até o mais profundo. Ricoeur,

numa primeira instância nos propõe pensar a partir dos símbolos, pois, diz ele: "dão que pensar e de que pensar". Esta proposta de Ricoeur cremos que supõe a certeza de que o símbolo nesse dar que pensar, nesse sentido indireto, em sua superabundância e multiplicidade vai chegar a questionar, a formular problemáticas sobre o ser que pensa e que se pensa.

O acesso ao ser que se pensa necessita de mediações, do outro, das pessoas, da natureza e da cultura. As mediações expressadas na linguagem simbólica o levam a indagar se seu eu, se seu si pode ser consciência, pode tornar-se consciente de si, em si e por meio do distinto de si.

Este processo leva a conflitos, a transformações, a reflexões, a fidelidades ao próprio si, apesar das tensões da alteridade, para chegar posteriormente a uma resposta autônoma, livre e consciente, expressa em uma linguagem simbólica.

O ser se pensa e pensa num mundo possível, num mundo simbólico no qual é cabível seu poder-ser, no que quer e pode ser. Sua reflexão se dá em seu ser, que é abertura infinita ao possível; daí o porquê do gozo e da dor do homem: de fato, esta abertura se dá em sua finitude. O mundo simbólico tem a possibilidade de dar abertura ao pensamento, no qual o homem pode projetar seu esforço e desejo de ser e levar a cabo sua educação. Educação que lhe permite ser fiel a si próprio, e

afirmar sua originalidade, reconhecer seus conflitos, compreender que sua identidade reside na conjunção das disposições imanentes a seu caráter com o outro, com o diverso de si, o que o leva a transformações. Tais mudanças permitem maior fidelidade a si próprio e maior autonomia.

A educação leva a compreender a identidade pessoal como uma trama onde tudo tem lugar num mundo e num tempo humanos. A educação envolve um pensar crítico, que somente se dá pelo diálogo com o diverso de si. O sentimento leva a conhecer o mundo, o outro; ao mesmo tempo, sabemos que esse sentir pode afetar a nós próprios, tanto na nossa afirmação fundamental requerida pelo esforço de existir, como também no nosso desejo de ser, presente na carência, na falta, na finitude e conflitos. No desenvolvimento da trama da vida se recorre à liberdade. Sua presença suscita problemas e angústias de escolhas, mas também privilegia a imaginação criadora do possível, o poder de reflexão, do ser ético, o poder de um possível a se fazer, o poder de buscar, de despertar, de nascer e de definir-se como um alguém. Este "alguém" vive entre finitude e infinitude e tem a capacidade de pensar. Esta o leva a descobrir os possíveis valores e transformações que lhe permitem chegar a seu dever-ser.

Para ilustrar as reflexões deste ser que vai se construindo, que necessita superar seus conflitos, que não está isento de choques, que somente concretiza seu "vir-a-ser" ou

devir com o outro, queremos relatar um mito mapuche. Este relato trata da luta contra a obscuridade e da tarefa de nos tornarmos conscientes.

MITO DA CRIAÇÃO.

A *Newen* (força) Criadora e Mãe de tudo lançou um ser com figura humana sobre o vazio. Este homem foi atirado contra a obscuridade, caindo por isso enfraquecido e como que inconsciente.

Depois, a *Newen* Criadora ordenou à *Nuke* Newen, a Força Mãe, o espírito feminino, que acordasse o filho da Força, que havia caído. Começou a despertá-lo e cada membro que despertava se transformava em montanhas, árvores, terra, sol, estrelas. Sem dúvida, esqueceu de despertar-lhe o *pellün* espírito ou o coração (*piüke*).

Depois o filho da força começou a

> despertar sozinho e se pôde, assim, formar o homem. É por isso que o homem não conhece, nem compreende e foi condenado a pensar. Por isso é que pensa; pensa porque é um recém-desperto e não sabe; por isso busca.
>
> Porém se o homem é apenas uma coisa na terra
> O homem começa a nascer...(MORA; 1998:165-166)

Este mito leva-nos ao reconhecimento da cultura mapuche, povo indígena do Chile; entrega-nos a sabedoria deste povo que talvez não tenha sido considerada de maneira adequada no currículo formal da educação chilena, embora recentemente estejam sendo realizados alguns esforços em seu favor.

Fazer uma hermenêutica deste mito em nosso contexto significa, talvez, ressaltar claramente e não deixar entre parênteses tudo o que diz respeito ao valor ecológico, à unidade do homem com Deus e com a natureza. Sem dúvida, todos estes aspectos estão muito presentes na narração.

Ressaltaremos, no tema referido o fazer do homem, sua existência como tarefa e o esforço que desenvolve para chegar à consciência. Este esforço o leva a lutar para superar a

obscuridade, chegar à claridade de sua consciência, mas, ao mesmo tempo leva-o a suspeitar dela (pois seu brilho nos mostra a obscuridade onde se dão os conflitos) e à busca da verdade. Este esforço pode indicar a crise que põe em perigo a *ipseidade*, a identidade própria do homem.

O relato destaca a necessidade de mediações que nos interpelam. O homem não está só, está com o outro, o distinto de si, que o interpela, que o leva a despertar, a realizar transformações que o vão encaminhando à fidelidade ao seu próprio si. No mito isto está simbolizada pelo espírito feminino "*Nuke Newen*, a Mãe da Força", força que leva o homem a sair de si. Esta saída está simbolizada pelas montanhas, árvores, terra, sol, etc.... Desapropriar-se de si para uma posterior apropriação de sua identidade.

O mito Mapuche relata: "esqueceu de acordar o espírito e o coração. Assim, "esqueceu" não casualmente, mas intencionalmente. Isso nos mostra a necessidade do esforço pessoal de cada homem para chegar a ser, para passar à idade madura.

Este esquecimento mostra-nos a necessidade de acordarmos para a reflexão, para o sentimento, que, com sua força, tende ao mundo com uma intencionalidade própria em direção àquilo que o afeta e que o pode levar a ser.

Este mito em um processo de educação de inspiração fenomenológico-hermenêutica pode servir para mobilizar em direção à dimensão ética do ser, à dimensão de plena consciência e autonomia. Mobiliza para levar a cabo a tarefa de o homem recém estar nascendo.

Ricoeur nos leva pela via longa para a compreensão de nós mesmos. Este autor não usa, nem propõe que se usem "atalhos" para a compreensão de nós mesmos. Ao contrário, ao propor a via longa está propondo um caminho tortuoso, um caminho de reflexão, um caminho sem fim, no qual o homem, na sua existência, vai se encontrando com a natureza, com manifestações da realidade, com a palavra, a história, o testemunho e as ações dos outros homens.

Ricoeur, com fundamento nesta via longa, diz com certeza e seriedade (características de sua filosofia) que o homem não é algo pronto e que sua consciência não é uma realidade dada, mas uma tarefa. Propõe uma interpretação dos fenômenos humanos informando-os com a teoria do texto, das ações e da história. Mediante estas interpretações evidencia a passagem da consciência ilusória à verdadeira consciência de si.

É necessário reconhecer as contribuições da hermenêutica, da fenomenologia no processo educacional. É o próprio Ricoeur que faz referência a estas visões, indicando que elas estão

estabelecidas e desenvolvidos em seu livro Do Texto à Ação. Ele diz, referindo-se aos conteúdos deste livro:

> Exponho também o que a hermenêutica acrescenta à fenomenologia: a confissão da opacidade para si mesma da consciência de si; o reconhecimento da anterioridade da incompreensão e da ilusão em relação à compreensão verídica de si mesmo; a necessidade de um grande rodeio pelo império dos signos, dos símbolos, das normas, e por todas as obras que a história de nossa cultura tem depositado em nossa memória comum; a finitude da compreensão; o conflito das interpretações que resulta dessa finitude; o caráter não acabado de todas as mediações; e em conseqüência, a impossibilidade da reflexão total por meio de uma mediação total, como em Hegel.(1991a:34).

Tentamos desenvolver alguns desses pontos expostos por Ricoeur.

Antes de terminar esta parte, desejamos assinalar que o ser o qual questiona e problematiza sua própria existência, buscando interpretar-se para chegar ao seu si mesmo, necessita de mediações. Este ser necessita despojar-se de suas ilusões. Queremos indicar isto porque é um dos pontos-chave que nos oferece a fenomenologia hermenêutica. Ricoeur diz:

> Ao dizer verdade, há três pontos nos quais eu não tenho feito nenhuma concessão: o primeiro se refere à subordinação da *consciência* a possessão no *ser* do sujeito mesmo (minha confrontação com a psicanálise me confirmou esta via); o segundo ponto se refere,à subordinação da *linguagem* ao *ser-dito* que o convoca (aqui é minha confrontação com o estruturalismo que me tem dado valor para manter uma posição obstinada); enfim, a convicção de que o ser que somos é tanto *esforço*, ou melhor: afirmação, como *desejo*, podemos dizer ainda, ausência, falta e carência.(1991a: 189).

Deixando estabelecidos, a partir do próprio texto de Ricoeur, estes três pontos-chave, aos quais no desenvolvimento do trabalho já fizemos referência, desejamos agora continuar, refletindo sobre o segundo ponto: a "subordinação da linguagem ao ser-dito que a convoca".

Estas reflexões as iniciaremos assinalando a superação que Paul Ricoeur faz da aporia entre explicar e compreender, tanto na teoria do texto, quanto nas da história a da ação, passando em seguida à discussão do paradigma textual e do texto como mediação. Assim, finalizaremos as considerações sobre a narrativa e a identidade narrativa.

2.2.- O TEXTO COMO MEDIAÇÃO NO CAMINHO DA BUSCA DA IDENTIDADE.

Em primeiro lugar queremos recordar a superação, por parte de Ricoeur, da aporia entre explicar e compreender. É importante lembrar esta superação porque por meio dela ele assinala como interpretação alternada o explicar e o compreender, e dá uma solução tanto à colocação positivista quanto à dos hermeneutas românticos.[15] É importante esta

---

[15] Cf. Paul Ricoeur, "Autocomprensión e historia" em *Paul Ricoeur : los caminos de la interpretación*, p. 35: Os positivistas dão uma forte presença à explicação, significando isso um predomínio da análise, uma subordinação dos casos particulares a leis ou estruturas, e um distanciamento entre objeto de estudo e sujeito pesquisador. Contrariamente, os hermeneutas românticos enfatizam a compreensão intuitiva e global do que estava em questão (...) Ricoeur, sem se opor a ambos, os supera focalizando o processo da interpretação de forma dialética, considerando a compreensão, que não é metódica, como o momento metódico do processo, que é a explicação.

superação porque as ciências humanas não separam a compreensão da explicação. Ambas são importantes e elas atravessam os três campos do agir humano (teoria da ação, da historia e do texto). A explicação e a compreensão são momentos que Ricoeur mostra pertencerem à interpretação. Não se trata, portanto, de considerar a explicação e a compreensão como dois métodos opostos. A compreensão/interpretação dá-se "entre" o explicar e o compreender, sendo que este "entre" supõe uma dialética e não uma exclusão mútua, ou antes, uma complementação.

Ricoeur nos diz que, quanto maior clareza tem a explicação, maior será a compreensão. Por sua vez, a compreensão nos permite apropriar-nos da coisa do texto como um possível a realizar e transformar essa possibilidade em uma realidade com sentido RICOEUR (1989; 168-175).

A superação da aporia entre explicar e compreender dá-se por meio da interpretação. Paul Ricoeur aplica essa interpretação aos fenômenos propriamente humanos, como a fixação dos símbolos através da palavra escrita, o campo do agir com sentido e intenção e o fenômeno humano de deixar as criações e heranças culturais para gerações posteriores. Nestes três campos do texto, da ação e da história, a superação da aporia é análoga e se dá dentro das próprias ciências humanas,

no âmbito da linguagem[16]. Para não cairmos no tecnicismo nem ficarmos encerrados apenas na teoria da linguagem, devemos recordar um dos pontos-chave a respeito dos quais Ricoeur nunca cedeu: "a subordinação da linguagem ao ser-dito que a convoca" (RICOEUR; 1991e: 189).

Tendo presente este esclarecimento, devemos considerar a distinção que nosso autor faz entre a lingüística da língua ou do código e a lingüística do discurso ou mensagem. Ricoeur afirma:

> (...) é necessário tirar todas as conseqüências filosóficas desta dualidade: a lingüística do discurso possui regras diversas da lingüística da lingua. Foi o lingüista francês Émile Benveniste quem foi mais longe nesta oposição das lingüísticas. Segundo ele, estas não se constituem sobre as mesmas unidades; se o signo (fonológico ou léxico) constitui a unidade de base do discurso, é contudo a lingüística da frase que abriga a teoria do acontecimento da palavra (1983: 96).

É a lingüística da frase que nos interessa, porque ela vai além de considerar a linguagem como sistema de signos. Ela nos interessa pelo caráter semântico do discurso e por tratar este como acontecimento. Por estas razões, tentaremos explicitar

---

[16] Cf. Paul Ricoeur, "Autocomprensión e Historia" em *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación, p. 37:* a teoria do texto considera a teoria do discurso como partilhada entre compreender e explicar (alguém diz algo sobre algo a alguém).

A teoria da história é tratada como a compreensão de uma trama de acontecimentos em uma seqüência única e a explicação dá-se por meio da generalização.

Ricoeur diz na p. 37: "Explicar mais é compreender melhor. Dito de outra maneira, se a compreensão precede, acompanha e envolve a explicação, esta, por sua vez, desenvolve analiticamente a compreensão"

alguns conceitos de que precisamos para avançar e chegar à consideração do paradigma textual. Em primeiro lugar, precisamos esclarecer que o texto não é identificável com a escrita. O fundamento do texto deve ser procurado naquilo que se denomina "discurso", já que neste está presente a dialética do distanciamento e da pertença. Ricoeur, referindo-se ao texto como discurso, diz:

> o texto é, para mim, muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana, ele é o paradigma de distanciamento na comunicação. A este título, ele revela um aspecto fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, é uma comunicação na e pela distância. (1989: 109-110).

Por sua vez, a consideração da linguagem como discurso tem como base, como Benveniste assinala, a frase. Sendo o acontecimento o sentido constituinte do discurso, estabelece-se entre eles uma dialética que é ponto de partida para a teoria do texto.

É preciso ainda assinalar algumas características desta lingüística da frase e a sua diferença em relação à lingüística da língua. Uma primeira diferença entre elas é que, enquanto esta última é virtual e fora do tempo, na primeira lingüística da frase, a realização da linguagem como discurso é temporal e dá-se no presente. Ricoeur assinala que:

> (...) a língua carece de sujeito... o discurso reflete por si o seu próprio locutor... A instância do discurso, diremos, é referencial em si.

> A terceira característica: enquanto que na língua os signos remetem somente a outros signos no interior do mesmo sistema... o discurso está sempre em referência de algo; (...) é no discurso que se realiza a função simbólica da linguagem.
> Quarta característica: enquanto a língua é somente condição da comunicação pela qual ela abastece seus códigos, é no discurso que as mensagens são intercambiadas...(1983: 96-97).

As quatro características citadas: a temporalidade, atualidade, importância referencial e intercâmbio dialogal, são as que dão ao discurso a sua constituição de acontecimento. O acontecimento somente é considerado como tal quando é suscetível de ser incorporado em uma unidade completa, em uma história, onde se dá uma coesão, melhor dizendo, uma síntese. Ricoeur, ao tratar do texto-narrativo, fala de "uma trama, de uma síntese do heterogêneo".

É na linguagem, enquanto discurso referencial, que Ricoeur nos expõe sua "via larga" da análise de relatos, sejam eles de ficção ou de história; em ambos se apresenta o caráter temporal da experiência humana. E nesta análise da linguagem como discurso podemos compreender o que nosso autor diz:

> Todo discurso se concretiza como acontecimento, porém, todo discurso se compreende como sentido (RICOEUR; 1983:97).

O mundo da hermenêutica é o da cultura e seu traço problemático é a articulação entre acontecimento e significação. Isto abre um vasto espaço para a hermenêutica no

campo cultural atual, com todos os avanços e as problemáticas trazidas pelas investigações científicas e tecnológicas que não é possível comentar neste trabalho. Neste parêntese queremos deixar estabelecido que: primeiramente não podemos deixar de assinalar que o mundo cultural diz respeito a tudo aquilo que foi criado, realizado de uma maneira e que, no entanto, teria sido possível fazer de alguma outra forma. Distingue-se, assim, do mundo natural, que diz respeito à necessidade; o mundo da cultura faz referência ao possível. Em segundo lugar, queremos acrescentar que o campo cultural, seja ele qual for, atinge o indivíduo para favorecer ou prejudicar a busca da identidade que necessita de uma interpretação. Essa interpretação deve ser pessoal e social. Por isso, o que Paul Ricoeur diz a respeito do texto é válido para todo o campo da vida cultural.

> Mas toda a teoria da hermenêutica consiste em mediatizar esta interpretação-apropriação pela série dos interpretantes que pertencem ao trabalho do texto sobre si mesmo. A apropriação perde, então, alguma coisa de sua arbitrariedade, na medida em que ela é continuação disso mesmo que se realiza, no trabalho, quer dizer, gestação de sentido, no texto. O dizer do hermeneuta é um re-dizer, que reativa o dizer do texto.(RICOEUR; 1989:161-162).

Nas ações dos homens encontramos mediações simbólicas que são as que têm a capacidade de mostrar a possibilidade de uma articulação com sentido e posteriormente podem ser narradas. Ricoeur diz:

> Se falo mais concretamente de *mediação simbólica*, é para distinguir, entre os símbolos de natureza

> cultural, aqueles que servem de base para a ação, até o ponto de constituir sua primeira significação, antes de desprender-se do plano prático dos conjuntos simbólicos autônomos que se referem à palavra ou à escrita. Neste sentido se poderia falar de um simbolismo implícito ou imanente, por oposição ao outro explícito ou autônomo (1987b:123-124).

O símbolo em seu trajeto antropológico considera a dialética entre natureza e cultura; por outro lado, diz-se que quando o acontecimento é superado pelo sentido, o discurso se torna texto. Ricoeur, retomando Cliggord Geertz, enquanto este afirma que a "cultura é pública porque a significação o é", diz:

> Adoto com prazer esta primeira caracterização, que mostra perfeitamente que o simbolismo não está na mente, não é uma operação psicológica destinada a guiar a ação, mas também uma significação incorporada à ação e decifrável graças a ela, pelos demais autores do jogo social (RICOEUR; 1987b:124-125).

Ricoeur realiza o estudo da lingüística pós-estruturalista, insistindo no caráter referencial da linguagem e aceitando o seu caráter polissêmico.

O sentido, ao superar o acontecimento, permite que o discurso escape ao momentâneo e se torne "texto". O texto se distingue por algumas características específicas que estabeleceremos, nas quais vai incorporada a ação como um quase-texto. As características de toda textualidade são: uma fixação da significação que pode ser a escrita e, no caso da

ação, a fixação se dá pela "objetivação da ação". Esta objetivização da ação a leva a uma consolidação: a ação fica inscrita nas estruturas sociais, nas instituições e sua objetivação permite posteriormente encontrar o seu sentido ou sentidos. Outra característica é a autonomia com referência ao autor. Existe uma autonomia em face do autor do texto e da ação. Tanto o texto quanto a ação não estão sujeitos ao autor, pois, uma vez que se dá a sua fixação, escapam do autor que os fez. Ricoeur diz:

> Do mesmo modo que um texto se desliga do autor, uma ação se desliga do seu agente e desenvolve as suas próprias conseqüências. Esta autonomização da ação humana constitui a dimensão social da ação (1989: 195).

Uma outra característica é que, se há prolongamento das referências, no caso do texto, dá-se a ruptura com as referências ostensivas e, no caso da ação, esta ultrapassa a situação inicial em que foi realizada. Pode ser refeita em outros contextos, assumindo uma dimensão histórica e inter-humana e com novos sentidos. Ricoeur, referindo-se num primeiro momento ao texto, diz:

> (...) o texto liberta a sua referência dos limites da referência ostensiva. Para nós, o mundo é o conjunto das referências abertas pelos textos(...). Uma ação sensata é uma ação cuja importância ultrapassa a pertinência quanto à sua situação inicial (RICOEUR;1989: 190,197).

Uma última característica da textualidade é a abertura.

Ambos, tanto o texto como a ação, têm uma série de possíveis leitores. No texto temos o mundo do texto e o oferecimento de infinidades de possibilidades a realizar. A ação, é por sua vez, uma obra aberta; seus sentidos são dados pelas diversas interpretações de seus leitores através do tempo. Qualquer criação cultural que cumpra com estas características é considerada um texto.

Ao realizarmos uma leitura interpretativa não somente dos textos escritos e das ações "sensatas", mas também da cultura toda, a interpretação se faz presente com seu caráter transistórico; é possível transitar, caminhar através da história acumulada como uma totalidade. Este caráter transistórico é possível porque se mostram no transcurso da história os rasgos significativos: o duradouro, o transcendental. Paul Ricoeur diz:

> (...) cheguei a compreender que este caráter transistórico, comum à reflexão e à simbolização, era tributário de um trabalho, renovado sem cessar, de contextualização e de descontextualização, trabalho que é o mesmo da interpretação(1991a: 31).

O caráter transistórico é possível graças ao significativo, ao duradouro e aos sentidos que a simbolização tem e que se descobre numa reflexão interpretativa quando a contextualizamos em diferentes tempos.

A educação que pretende englobar e ter presente o

sentimento, a liberdade, o pensar crítico e a racionalidade, entre outros atributos (todos eles necessários para a busca da identidade, que, no fundo, é o mesmo que chegar à estima de si) deve incorporar em seu dia-a-dia o paradigma textual mostrado por P. Ricoeur, que passa de "um modelo de" a um "modelo para". Por esse modelo é superada a aporia apresentada em Dithey, e logo em Heidegger, entre o explicar e o compreender. Por intermédio do modelo textual superou-se a aporia não somente no texto, mas também na ação e na teoria da história. Chegou-se à interpretação, na qual está implícita a dialética entre a explicação e a compreensão. Já não são dois métodos, mas dois momentos do processo da interpretação. Esta é possível e deve ser aplicada a todos os fenômenos humanos e às mediações que obedecem ao paradigma textual.

A educação que promove e ajuda a busca da identidade pessoal, em dialética com o reconhecimento da identidade social, é necessária para a interpretação, renovando-a de forma constante e metódica, possibilitando a refiguração das ações. O texto, semelhante às ações e a todas as obras culturais é mediação para esta busca da identidade. Ao serem estas mediações descontextualizadas, permitem uma nova contextualização própria de cada leitor ou intérprete que se apropria de seu "mundo". Recordemos que "interpretar é explicitar o modo de ser-no-mundo exposto diante do texto"(RICOEUR; 1989:121); exposto, dizemos, nas mediações. No

caso do texto escrito, "o mundo do texto" oferece o modo de ser no mundo. O texto passa a ser como um cristal para construir significativamente o dever-ser em direção à verdade, possibilitando ao homem o encontro da sua identidade numa "experiência fictícia do tempo", como mais adiante veremos. O texto tem uma existência autônoma, um poder de subsistir fora do mundo, descobrindo a seu leitor novos mundos.

Realizamos uma revisão daquilo em que consiste a mediação privilegiada para a compreensão de si; a interpretação dos símbolos é ampliada e enriquecida pelo texto e por todo o discurso. O agir humano que cumpre as características do paradigma textual assume sentido, permitindo aprofundar nossa compreensão de nós mesmos para o encontro de nossa identidade.

Estes caminhos, estas mediações mostram-nos a via larga utilizada por Ricoeur. Caminho de acesso ao pensar, à existência, para problematizá-la, questioná-la, partindo do ser enquanto existente para chegar a uma compreensão ontológica do si. O autor Maceiras em seu estudo de Ricoeur recorda:

> (...) é na linguagem que aparece a compreensão como modo de ser. Ricoeur considera necessário substituir a "via curta" da analítica do "Dasein" pela "via larga" da análise da linguagem. Deste modo, toda compreensão de *si* deve ser mediatizada pela análise dos signos, os símbolos e os textos em geral. Ou seja: a compreensão ontológica fica dependente da interpretação hermenêutica. (MACEIRAS; 1987b: 13-14).

É a interpretação hermenêutica que leva a resolver a problemática que se apresenta ao ser enquanto existente, possibilitando chegar a uma compreensão ontológica do si. As referências e as mediações são necessárias para a desapropriação e o distanciamento do que parece ser o si mesmo, sem o ser. Trata-se num primeiro momento, da consciência de si ingênua e falsa. Há que deixá-la para trás para poder encaminhar-se em direção à verdadeira compreensão de si, com uma consciência crítica que dá mostras da situação correta da existência. Esta é uma tarefa,a tarefa de alcançar a autêntica consciência de si, pela mediação do texto. Aqui ganha sentido a confrontação com o "mundo do texto" na perspectiva de Ricoeur, quando este afirma:

> (...) direi que, para mim, o mundo é o conjunto das referências abertas por todo tipo de textos descritivos ou poéticos que tenho lido, interpretado e que me satisfizeram. Compreender estes textos é interpelar entre os predicados de nossa situação todas as significações que, de um simples entorno (Umwelt), fazem um mundo (Welt) (1987b: 157).

Nesta interpretação do texto há uma série de operações dinâmicas que vão desde a prefiguração até a refiguração do texto, mediante o processo dinâmico da leitura. A leitura é que realiza a abertura ao mundo do texto, onde se prolongam as referências e é na leitura desse mundo que a imaginação criadora adquire forças para ressignificar e refazer o próprio "entorno", transformando-o em um "mundo", em um convite à ação.

É interessante a imagem do texto como cristal e como mediação, no contexto de refigurar o agir. A linguagem literária tem valor educativo; entre outros, tem o valor de aumentar a capacidade de transformar a realidade, em especial a realidade humana, quando ela é observada à distancia. Mariano Penafler assinala que:

> O texto como cristal é aquele que deseja esgotar-se em ser *mediação e perspectiva*, em estar mais além do que se acede, através de sua transparente textura (1991a: 335).

O refazer e refigurar e o próprio entorno não são isentos de conflitos e sofrimentos; aí se mostra a falibilidade do homem, melhor dizendo, a não coincidência dele consigo mesmo. Sempre leva a uma maior compreensão de si. Isto acontece devido ao fato de que há uma subordinação da consciência à posição no ser do sujeito mesmo que vai se desenvolvendo, que vai se construindo, que vai atendendo a um chamado a ser mais, tanto no reconhecimento de suas carências e potencialidades, de seus sentimentos, etc... como no reconhecimento do distinto dele, do outro. São todas aquelas mediações nunca totais, abertas e inacabadas que levam o homem a romper, melhor dizendo, a "entrecruzar" sua carência, sua desproporção com sua potencialidade, com o mundo de potencialidades que se mostram no mundo aberto pelo texto. É neste "entrecruzar" entre o mundo do texto e o mundo do leitor que o homem refaz as ações, desenvolve sua existência: este é o espaço e o momento privilegiado que a educação deve aproveitar. Aí está o lugar do

"educare", do colocar para fora.

Este "entrecruzar-se" está traçado no trabalho filosófico desenvolvido por Paul Ricoeur e elogiado por Penafler, que denomina a reflexão filosófica de P. Ricoeur, de pensamento de interseção das configurações discursivas estruturadas do pensar. Este pensamento, Penafler o caracteriza num nível dialógico, com respeito a outros discursos, e num nível dianoético, quer dizer, do processo mesmo de sua constituição como discurso PENAFLER (1991a:336).

A educação, ou melhor dizendo, o discurso pedagógico deve levar em conta ambos os níveis, tanto o dianoético como o dialógico, como mostraremos no próximo capítulo. E mais ainda, quando consideramos a educação como uma invenção narrativa, (cf. pp. 127-128) Penafler nos esclarece o significado de "entre ambos", dizendo:

> O modo "entre ambos" não pode confundir-se com nenhum ecletismo. O "entre ambos" é o modo de pensar hermenêutico que aponta para um dizer inédito cuja conexão com os discursos já formulados não consiste em recolher o mínimo comum entre eles (o que caracterizaria todo ecletismo) mas na "busca" simultânea da distância (o "entre") e da fusão (o "ambos"), é como dizer, do lugar de onde podem ser pensadas sem contradição a diferença e a conciliação (o "entre ambos") (1991a: 337).

Nesta abordagem reconhecemos a potencialidade do texto como mediação para a compreensão de si; agora é necessário

considerar o texto-narração para completar e enriquecer o que foi exposto até aqui e avançar na busca da identidade. Veremos o texto-narração, neste capítulo, no contexto das ações relatadas; posteriormente, no próximo capítulo, o retomaremos uma vez que é por meio da narrativa que se dá a identidade narrativa, a qual nos leva à constituição de um sujeito que foi interpretado.

Ricoeur, a respeito da narração, assinala:

> (...) o fazer narrativo *ressignifica* o mundo em sua dimensão temporal, na medida em que narrar, recitar, é refazer a ação segundo o convite do poema.
> (...) A narração ressignifica o que já tem pré-significado no plano do agir-humano (1987b: 158).

Ricoeur distingue entre a narrativa da história que "tem uma pretensão de verdade" e a narrativa de ficção. Nesta última é que, com maior riqueza, podemos explorar o texto como mediação. Porém, para a compreensão de si e para o encontro da identidade, ambas as narrativas são necessárias, porque tratam da temporalidade.

O texto ficção nos abre ao mundo, ao mesmo tempo que nos abre o mundo do texto. O relato de ficção nos possibilita uma mobilidade, uma experiência fictícia do tempo. O ego na ficção toma diversas ampliações e diversificações; por outro lado, é possível recriar o real, fazer uma crítica às ilusões pessoais e sociais e uma crítica a uma cultura e suas disfunções.

O texto, como mediação, põe-nos em relação com o mundo que

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

contém e nos mobiliza e nos orienta para construção de mundos possíveis; apresenta-se de forma privilegiada no relato de ficção. Possibilita realizar um jogo com a verdade no reconhecimento de si, por inovações criativas no exame das relações do próprio ser com a alteridade.

O mundo do texto, em intersecção com o mundo do leitor, manifesta as possibilidades de encontrarmos e construirmos a verdade pessoal mais própria, o reconhecimento do dever-ser e de si próprio como o distinto, o diverso de si, o que se apresenta como um outro. Enfim, é esta intersecção que nos leva à compreensão autêntica de nós mesmos e, mais ainda, é na identidade narrativa que encontramos a identidade subjetiva. É esta analogia entre identidade narrativa e identidade subjetiva que Ricoeur estabelece, levando-nos a trabalhar a narração para desvelar as significações últimas do texto como mediação.

2.3.- Texto Narrativo: Quem sou? Identidade subjetiva na narrativa como o quê da ação.

Ricoeur mostra-nos em primeiro lugar que há uma reciprocidade entre a narrativa e a temporalidade. Este autor trabalha e constrói sua narrativa ampliando, reelaborando e aprofundando o conceito de *Mythos* (construção da trama), e a atividade mimética em Aristóteles. Em seu trabalho, Ricoeur

incorpora o conceito de tempo, ressaltando a temporalidade da existência humana. E traça sua hipótese de análise:

> (...) entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da existência humana existe uma correlação que não é puramente acidental, mas o que apresenta a forma de necessidade transcultural. Com outras palavras: o tempo se faz humano na medida em que se articula em um mundo narrativo, e a narração alcança sua plena significação quando se converte em uma condição da existência temporal.(RICOEUR; 1987b:117).

A narração é uma mediação para o encontro e o reconhecimento da identidade, tema que será aprofundado no capítulo seguinte, porque, entre outras coisas, a narração põe em jogo a problemática do tempo. No relato há uma transmutação do tempo natural no tempo humano. Muldoon, referindo-se a isso diz:

> (...) na tese de Ricoeur há um traslado de estratégias tradicionais desde o perguntar do "qué" do tempo a inquirir como nossa experiência do tempo está engajada na textualidade de nossa existência... Sem suprimir nem o tempo mortal nem o tempo cósmico, o que ele sugere, sem dúvida, é a base pelo menos de uma resolução poética do (aporético) da temporalidade (MULDOON; 1991:262).

Esta temporalidade se faz presente no relato das ações como na existência do personagem. Nossa ênfase por enquanto está posta no relato das ações.

Naquilo que se refere ao conceito de *Mythos* de Aristóteles, como disposição dos eixos ou representação (imitação) da ação, Ricoeur assinala que a "imitação" deve levar à identificação da

"imitação criadora", enquanto a representação deve abrir-se ao espaço da ficção. Ricoeur assinala que:

> (...) Se seguimos traduzindo *mímesis* por imitação é necessário entender todo o contrário do observação de uma realidade preexistente e falar de imitação criadora. E se a traduzimos por representação, não se deve entender por esta palavra um redobramento presencial, como poderia ocorrer com a *mímesis* platônica, mas o corte que abre ao espaço da ficção. O criador de palavras não produz coisas, mas somente "quase-coisas", inventa o como se.(1987b; 106).

A imitação ou representação dos eixos das ações adquire um novo sentido quando se assume a narração como "construção da trama", tal como é elaborada por Ricoeur. Segundo este autor, é uma trama que podemos construir, donde ser necessário o reconhecimento, a inteligência das ações (*phronesis*), em que a concordância deve superar a discordância que se dá na vida, sem por isso suprimi-la, mas incorporadando-a na concordância própria do relato. Toda esta construção exige uma inteligência narrativa que existe sobre a chamada "racionalidade narratológica". É tarefa da inteligência narrativa articular e dar sentido à história acumulada e sedimentada que leva a esclarecer a experiência temporal por meio do seu relato. A inteligência narrativa é de uma racionalidade superior à racionalidade semiótica. Assume uma identidade transitória e não atemporal para conseguir a "síntese do heterogêneo", que é a presença da concordância e da discordância RICOEUR (1987b: 33,137).

A respeito da composição da trama, Ricoeur nos esclarece seu significado:

> (...) a composição da trama se enraiza na pre-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal (...) se é certo que a trama é uma imitação da ação, requer se uma competência prévia: a de identificar as ações *em geral* por seus traços estruturais; Além disso, se imitar é elaborar a significação *articulada* da ação, requer-se uma competência suplementar: a atitude para identificar o que eu chamo *mediações simbólicas* da ação (...) E estas são portadoras de caracteres *temporais* donde procede mais diretamente a própria capacidade de ação a ser contada e talvez a necessidade de fazê-lo.(RICOEUR; 1987b:120).

A exigência de construir uma trama e sua narração são as que apontam modos de ser novos. Estes se fazem presentes ao autor da narração num primeiro momento; logo, aos leitores do dito relato.

A inteligência narrativa do autor o leva a realizar uma "poética", a arte de compor, de fazer a "síntese do heterogêneo" de conseguir captar o sentido ou os sentidos do agir e do fazer humano. E leva o prazer de aprender, melhor dizendo, de reconhecer. Ricoeur, a respeito deste prazer, nos diz:

> O prazer de aprender é,com efeito, o primeiro componente do prazer do texto. (...) Aristóteles associa ao ato de aprender, o de "deduzir o que é cada coisa" (...) O prazer de aprender é, pois, o de reconhecer. Isso é feito quando o espectador reconhece em Edipo o universal que a trama engendra por sua composição. Assim, pois, o prazer do

> reconhecimento se constitui na obra e, por sua vez, o espectador o experimenta.(1987b; 112).

Ricoeur aborda a narrativa como *Mímesis* em seus três momentos: prefiguração, configuração e refiguração. O processo de prefiguração é o momento de uma pré-compreensão do agir humano sobre o qual se vai configurar a intriga como uma história que pode ser real ou fictícia. Este momento de prefiguração Ricoeur o denomina de *Mímesis* I; é o momento em que se identifica a ação em geral, busca-se o sentido e o significado articulado da ação relatada, com seus caracteres temporais. Este momento prévio do relato, da construção da trama tem traços estruturais, simbólicos e temporais. Os traços estruturais são dados pela rede conceitual que se forma, e contém as ações que têm significação e que por isso vão ser narradas. Assim, as ações são mediatizadas simbolicamente e se reconhece nelas estruturas temporais que exigem a narração.

Ricoeur destaca a importância da *Mímesis* I:

> Percebe-se qual é a riqueza de sentido da *mímesis* I: imitar ou representar a ação e, em primeiro lugar, compreender previamente em que consiste o agir humano: sua semântica, sua realidade simbólica, sua temporalidade. Sobre esta pré-compreensão, comum ao poeta e a seu leitor, se levanta a construção da trama e, com isso, a mimética textual e literária.(1987b: 134).

O segundo momento, denominado *de Mímesis* II é o da configuração da trama ou intriga. A trama está composta no texto; elementos heterogêneos entregam à riqueza da informação.

Este momento de *Mímesis II* é o momento em que se constrói a narração da trama; é um processo de mediação entre a prefiguração (Mímesis I) e o momento de refiguração (Mímesis III).

O momento propriamente da narração da intriga, o momento de composição da síntese do heterogêneo, é a Mímesis II, que com sua inovação semântica, ressignifica o mundo e o agir humano. Esta inovação semântica permite a mobilidade do refazer as ações com criatividade que as incorpora no relato. Ricoeur, ao esclarecer-nos a respeito da inovação semântica, assinala:

> Na Narração, a inovação semântica consiste na invenção de uma trama, que também é uma obra de síntese: em virtude da trama, fins, causas e acaso se reunem na unidade temporal da ação total e completa.(1987b: 33).

Ricoeur, para ressaltar o processo de "conformação", de disposição de síntese do heterogêneo, prefere falar de "construção da trama", ou de trama simplesmente. Esta construção tem e cumpre uma função de mediação, que vai mais além de passar da prefiguração à configuração. Esta construção da trama e suas funções de mediação são importantes tanto quanto se referem à ação mesma, quanto ao personagem dessas ações. Ricoeur sintetiza estas funções de mediação, esclarecendo:

> A trama é mediadora por três razões ao menos. Em primeiro lugar, é intermediária entre *acontecimento* ou incidentes individuais; é uma *história* tomada como um todo (...). Em conseqüência, um aconteci-

> mento deve ser algo mais que uma ocorrência singular (...). Em resumo à construção da trama é a operação que extrai da simples sucessão a configuração.
> Em segundo lugar, a construção da trama *integra* juntos fatores tão *heterogêneos* como agente, fins, meios, interações, etc.(...)
> A trama é medianeira por um terceiro motivo: o de seus *caracteres temporais* próprios. Por sua generalização eles nos autorizam a chamar a trama de *síntese do heterogêneo*.(RICOEUR; 1987b: 136-137).

A síntese do heterogêneo dá passagem à refiguração. A operação de Mímesis II faz o processo de mediação do "antes ao depois" ou, em outras palavras, "desde-para". Esta operação de construção da trama leva "desde" uma prefiguração "até" uma refiguração, conduzindo a uma compreensão mais sólida e profunda de si. O processo de conformação ao construir essa síntese do heterogêneo passa por um caminho de reflexão. E esta leva ao reconhecimento da própria identidade como uma identidade narrada; nela se dá uma redução da consciência ingênua e se amplia o reconhecimento de si, melhor dizendo, há processo de ampliação da consciência crítica.

Na síntese do heterogêneo há uma fidelidade a si mesmo e um reconhecimento dos outros. A consciência de si assume e reconhece o outro: o inconsciente. Este se faz patente à medida em que se relata a própria vida ou se vivencia possibilidades que o mundo do texto oferece... A consciência crítica se amplia e assume o outro em si: assume o inconsciente que se mostra tanto no processo de Mímesis II como no momento da leitura,

próprio da Mímesis III. Existe em ambos os momentos um processo de identificação, que está presente na narração mesma, pois à medida que relatamos, refletimos, dá-se o processo de reconhecimento. No processo da leitura faz-se presente a identificação. Em ambos os momentos, na ação de relatar e na leitura, estamos nos confrontando com nosso mundo real e com o mundo fictício. Esta confrontação possibilita viver nosso real em um mundo virtual e o encontro com a alteridade, que nos leva ao reconhecimento de nós mesmos.

A narração, especialmente a ficção, é uma mediação de ordem prática. Ela instaura uma ordem armazenada, porém projeta também uma nova ordem em seu mundo construído, no mundo do texto. Ricoeur, referindo-se a este último diz:

> A esta noção de mundo do texto corresponde uma nova relação entre tempo e ficção... de experiência fictícia do tempo para expressar os aspectos propriamente temporais do mundo do texto e dos modos de habitar o mundo projetado fora de si mesmo pelo texto (1987c:180).

Na narrativa dá-se a temporalidade narrativa, a resistência ao tempo cronológico e, em especial, o relato de ficção faz perdurar a existência temporal e aponta muitos modos de ser novos.

Se é certo que está presente no relato um tempo cronológico e um tempo fenomenal, o verdadeiro tempo próprio da narração,

o tempo do relato de uma história verdadeira ou de uma história fictícia, Ricoeur o denomina de "tempo humano". É o tempo de apropriação humana que leva à compreensão da identidade subjetiva e que é completada pela leitura na qual se abre o mundo do texto e com ele novas possibilidades de reconhecimento, de alegria e de dor. Este reconhecimento se constrói na obra, porém se volta a experimentar com novos sentidos na leitura. Aí tem lugar uma purificação, uma purgação, um "*catharsis*", assim definida por Ricoeur:

> A *catharsis* é uma purificação - ou melhor, (...) uma purgação que tem lugar no espectador (...) Porém esta alquimia subjetiva se constrói também *na* obra *pela* atividade mimética (...) Porém, esta representação poética das emoções resulta por sua vez da própria composição. Neste sentido, não é excessivo afirmar, ... que a purgação consiste, em primeiro lugar, na construção poética (...) há que considerar a catharsis como parte integrante do processo de metaforização, que une cognição imaginação e sentimento. Neste sentido, a dialética do interior e do exterior alcança seu ponto culminante na *catharsis*: o espectador a experimenta; porém se constrói na obra (1987b:114).

Na composição da trama, na síntese do heterogêneo, tem lugar um reconhecimento, um encontro com a identidade própria, em analogia com a identidade narrada. Esta analogia é enriquecida no processo de mímesis III, no qual se dá o processo da leitura e da refiguração. Neste último momento completa-se a obra. Na Mímesis III dá-se uma ampliação do mundo do texto ao ser confrontado com o mundo do leitor. Este processo leva à ampliação das referências, é o momento da

leitura. É um momento significativo para a educação e para a compreensão de si. Processo necessário para completar a obra e que comentamos tendo em vista especialmente o relato de ficção. Um relato que quanto maior é seu alcance como obra completa, maior será a abertura do mundo que projeta: um mundo poético, um mundo possível de se habitar na experiência fictícia do tempo, que leva a projetar um mundo possível de se construir. A ficção não rompe com o mundo prático do qual ela procede; ao contrário, a ele regressa de forma criativa.

A leitura, momento próprio da *Mímesis III*, quando é a vida que se dá numa narração se transforma em leitura, abre esse mundo do texto como um agir humano que possibilita uma cadeia de transformações. É esta "leitura do texto da vida", que se tem em vista para alcançar o fim ético da "vida boa". Estas transformações são visíveis quando se trata de situações que envolvem os outros e/ou instituições e lutamos para fazê-los mais justos, para possibilitar a vida boa.

Muitas das ações de transformação que se pretende realizar são geradas pela leitura e não são visíveis, nem perceptíveis, ao menos em um primeiro momento, por outras pessoas. É o caso das ações que levam a transformações morais ou da vida afetiva, ou seja, que se dão no interior. São transformações que vão paralelas com a busca da identidade pessoal por meio do agir.

O reconhecimento da identidade na narração dá-se no mundo do texto e isso se construiu já no momento da refiguração. A identidade narrativa mostra-se como uma identidade subjetiva, como esse quem do agir humano. Maceiras, esclarece este tipo de identidade ao dizer:

> A identidade subjetiva a que conduz a narração não é senão uma "identidade narrativa". Isso quer dizer que a narração identifica o sujeito em um âmbito eminentemente prático: o relato de seus atos (MACEIRAS; 1987b: 29-30).

O trabalho narrativo vai desde a prefiguração, passando pelo processo de mediação, à configuração, até a refiguração. Leva a transformações do agir e das pessoas. Esse processo de transformações, às vezes, na cultura ocidental o encontramos nas novelas educativas, picarescas ou de "abundância de consciência", (denominação que Ricoeur dá às novelas de onde se dá uma expansão do caráter que se liberta da trama. Quer dizer, a personagem pode eclipsar a trama, não se subordinar a ela; dá-se um despertar com transformações morais, etc.) Quanto aos tipos de programas de expansão do caráter, Ricoeur diz:

> Nestas expansões sucessivas do caráter a expensas da trama nada escapa ao princípio *formal* de configuração e, portanto, ao conceito de construção da trama (...) Ao campo da trama se acrescenta também o da ação, pelo que deve entender-se, mais que a conduta dos protagonistas que produzem mudanças visíveis da situação (...) Também é ação, em sentido amplo, a transformação moral de um personagem, seu crescimento e educação, sua iniciação na complexidade da vida moral e afetiva. Compete enfim, à ação, num sentido mais sutil ainda,

> os valores puramente interiores que afetam ao próprio curso temporal das sensações, eventualmente no plano menos concertado, e menos consciente que a introspecção pode alcançar. (RICOEUR; 1987c: 26).

Neste tipo de narração de caráter, podem englobar-se muitas figuras do povo mapuche, pois este busca, pelo relato, uma forma de educação. Assim o adulto, o ancião, conta histórias; a mãe mostra gravuras enquanto trabalha e nesses relatos se misturam "histórias de algum tempo". Os caracteres vão adquirindo forma de animais com suas virtudes e seus defeitos. Estes relatos das ações dos homens do povo, contados com gestos, ruídos, etc., mostram valores dessa cultura e dessa gente. Nestes momentos, o relator está fazendo uma leitura de sua vida, de sua gente, do caráter de seu povo, que vai unindo à experiência fictícia do tempo.

Este tipo de trabalho o encontramos em suas lendas-gravuras, que, mesmo quando não estão escritas, permanecem na palavra e na memória de seu povo e na capacidade de sua gente de reter estes relatos significativos. Resguardam a sua cultura e a sua identidade. Nestes relatos estão presentes a cultura, a história e os valores destes povos. Passam os relatos de geração a geração. Tais narrativas indígenas constituem sua identidade comunitária, recriada através da ficção; no discurso oral a referencia ostensiva vai mudando, permite a conservação da cultura indígena como ajuda para o encontro da identidade pessoal de cada sujeito desse povo.

O mundo do relato abre novos mundos, novas possibilidades de habitar o cosmos de outra forma. Estas variações imaginativas se mostram na narração, abrem possíveis transformações do fazer do homem, de seu atuar e de sua identidade.

A narração engendra assombro, motivações, aberturas às propostas de "mundos", abertura aos valores e virtudes das personagens; ações de recusa dos defeitos e atitude de recusa de tudo aquilo que nos agride e violenta. Nestas narrações, com suas valorizações e apreciações está presente a ética.[17]

O processo de construir uma síntese do heterogêneo, sua prefiguração e sua refiguração nos levou a avaliar a importância da narração, ou melhor, do texto-narrativo, para a compreensão do agir humano e da expansão e projeção desse atuar.

Tentamos alcançar o objetivo proposto para este capítulo: tentamos mostrar a importância do texto e de seu mundo, a confrontação desse mundo do texto com o do leitor para a construção da identidade subjetiva por intermédio da narrativa. Tudo isso nos ajuda a caminhar para a idade adulta, idade que só se pode alcançar mediante o encontro e reconhecimento da própria identidade, da constituição do "si".

---

[17] Nas narrações indígenas se recusa o que violenta e trasgride o que o povo mapuche denomina "bom viver", Cf. Sonia Vásquez, *Los valores educacionales del Pueblo Mapuche*.

Consideraremos a narrativa no capítulo seguinte numa perspectiva distinta adotada até agora, estabelecendo a relação entre a narração e a ética da ipseidade, e dando maior importância ao que, em alguns momentos, deixamos entrever: a identidade narrativa que tem lugar na temporalidade. Concentrar-nos-emos no desenvolvimento da hermenêutica do "si", porque ele nos mostra em forma metódica a conformação da pessoa. Pessoa que leva em sua identidade a dialética das identidades apresentadas na narração (*idem* e *ipse*), a dialética própria da ipseidade e que considera o si-mesmo.

3.- ENFOQUE HERMENÊUTICO DO SI E A IDENTIDADE NARRATIVA

A construção da trama ou síntese do heterogêneo, como é denominada por Paul Ricoeur, é a mediação privilegiada para a compreensão de si. No capítulo anterior fizemos especial referência a um dos processos da intriga: o relato da ação, indicando que a configuração da trama se completa uma vez que se efetivarem seus três momentos, (processos inter-relacionados, porém específicos): a *Mímesis I*, (prefiguração), *Mímesis* II (construção propriamente tal), e, a *Mímesis* III (refiguração).

A reflexão sobre esta configuração da trama ou "imitação da ação" tem a exigência do movimento entre "a concordância e a discordância". A concordância, se disse, assegura a coerência do relato (cf. cap II). Por outro lado, a discordância oferece a riqueza de informação, a expectativa das ações a suceder e posteriormente, enfim, o desenlace dessas ações. É a discordância que mantém o suspense, o enigma do que está por acontecer, com o qual se mantém latente o perigo da perda da

identidade da intriga; por sua vez, o enigma das ações a suceder mantém a atenção e o alerta do leitor na confrontação de seu mundo com o mundo do texto, processo desenvolvido no momento da *Mímesis III*.

Este perigo do movimento de concordância-discordância não é outro senão o perigo da intriga. Esse perigo dá-se no outro processo da intriga: o do personagem. Neste âmbito da concordância discordante, tanto no da ação como no da personagem, dirigimos a atenção congregando a temporalidade e a identidade subjetiva e a identidade narrativa. No capítulo anterior quisemos enfatizar a construção da trama, seus momentos de imitação da ação; queremos dizer, no quê? (que se fez?, por que se fez? como foi realizado?). Para completar nossa reflexão , identidade narrativa, necessitamos perguntar-nos pelo QUEM? ou melhor; Quem fez o quê?.

É a correlação entre a ação e o personagem que nos mostra de uma melhor forma a presença da dialética do personagem no movimento de concordância e discordância. A concordância revela-se entre a singularidade e a unidade de uma vida própria na sua totalidade. Ao contrário, pela discordância essa totalidade da vida na temporalidade é amenizada. A dialética do personagem precisa de mediação entre as variações imaginativas com as quais a narrativa trata da identidade do personagem. No fundo, torma-se presente a equivocidade da identidade.

A dialética da personagem se dá na dialética entre a permanência no tempo ou perpetuação do mesmo, e a permanância no tempo como manutenção de si. Nessa dialética entre a identidade como *IDEM* e a identidade como *IPSE* oscila a identidade narrativa, que já leva em si uma identidade ética, a qual consiste em fazer um sujeito-agente responsável por seus atos. Este é nosso tema : como fazer a transição do "quê" da ação? ao "Quem"?

Pelo nosso interesse centrado na educação e, em especial no processo de transição da infância para a idade adulta, quer dizer, no processo relacionado com a questão da identidade como reconhecimento e compreensão de si, é nos necessário refletir sobre pontos tão cruciais como o da temporalidade presente na identidade. Tentaremos ver as conseqüências da equivocidade do termo identidade. É a presença da temporalidade como permanência no tempo, que vai desde a perpetução de si, ou seja, o caráter, (identidade compreendida como *idem*,) e a presença da temporalidade na manutenção de si, como manutenção à palavra dada, (a "*ipseidade*", que não deixa de inscrever a pergunta "quem? no quê?)

Neste capítulo, nossa atenção fundamentalmente está centrada na questão da identidade, envolvendo a dialética entre o *idem* e do ipse. Trataremos de destacar seu aspecto ético, quer dizer, a perspectiva ética da identidade na qual se pode incluir a responsabilidade de um QUEM. Este quem adulto,

sujeito de imputação e responsável por suas ações, impulsiona sua vida em dupla dimensão: responsável por.. e, contar com...Em outras palavras, é a pessoa adulta que pode responder "Eis-me".

Para a consecussão de nosso objetivo de reflexão sobre a hermenêutica do si, num primeiro momento retomamos a reflexão filosófica de Ricoeur e o desvio que realiza para tratar da identidade. Desvio de sua reflexão que vai da análise da teoria da linguagem à sua compreensão da identidade.

Posteriormente, realizaremos a transição do quê ao quem? Uma transição que é possível pela mediação da teoria da narrativa, donde se estabelece a correlação entre um agente, uma personagem, com a ação relatada. A identidade narrativa proposta na dialética entre a identidade como *idem* e a identidade como *ipse* serve de mediação entre a descrição e a prescrição, ou seja, assinala o momento ético do sujeito que é responsável e ao qual se podem imputar as ações como agente, sem esquecer o sujeito das ações de outros.

3.1. Significado do si e os seus três enfoques hermenêuticos.

A reflexão filosófica de Paul Ricoeur, preocupado com a questão da identidade, se dá numa mediação reflexiva na qual se pretende o encontro com o sujeito, que se dá na aproximação

entre o sujeito exaltado, o Cogito de Descartes, e sua destituição representada fortemente por Nietzsche. Em ambas, o sujeito é eu. Nas filosofias do sujeito, o eu é empírico e independente, sem confrontação com outro, negligenciando por isso a intersubjetividade. Ao contrário, Ricoeur em sua reflexão opõe o "**si** ao eu"[18]. Este si, além de denominar todos os pronomes pessoais (eu, você e nós, etc...) leva por sua vez, sua maior propriedade: a temporalidade. Ricoeur, ao opor o "si" ao "eu", deseja ressaltar:

> (...)o primado da mediação reflexiva sobre a posição imediata do sujeito tal como ela se exprime na primeira pessoa do singular: "eu penso", "eu sou". (RICOEUR; 1991c: 11).

Esta oposição do si ao eu, expressa por Ricoeur desde o início, tem conseqüências para a educação. Basta, por tanto , indicar que o eu, próprio das filosofias do Cogito não assinala, nem assume a confrontação com o outro e isto é nefasto para a educação. Anteriormente, indicamos que a educação se dá com os outros e que pretende não somente considerar o racional, mas também dar lugar ao sentimento, "como momento significativo do todo". Aí se expressa a humanidade: aquilo que nos pertence e que une todos os homens.

---

[18] Cfr. Paul Ricoeur, " Aproximaciones a la persona" en *Amor y Justica*, págs. 105-124. Faz-se uso do termo em francês *soi*, si em português. Ricoeur na p.107 assinala:" El termo si(espanhol)(soi) evita caírmos na redução a um eu centrado em si mesmo. Em certo sentido, o si(...) é o termo reflexivo de todas as pessoas gramaticais".

A alteridade é fundamental. A consideração da alteridade é uma das diferenças fundamentais entre as filosofias do Cogito e a hermenêutica do si.

A respeito da construção da hermenêutica do si e sua posição em relação às filosofias do sujeito Ricoeur diz:

> Esse motivo também da divergência do Cogito, onde "eu" está alternativamente em posição de força e de fraqueza, ter-me parecido a mais capaz de fazer sobressair desde o começo do jogo a problemática do si, com a ressalva de que nossas investigações ulteriores confirmam que(...) da hermenêutica do si encontram-se a igual distância da apologia do Cogito e de sua destituição (RICOEUR; 1991c:15).

O si não é o sujeito exaltado, forte, nem tampouco o sujeito de permanente duvida sobre si mesmo; mas é o sujeito que mediante reflexões, pelas mediações e em confrontação e assunção do próprio de si, volve a si mesmo como um si maduro, que foi reconhecido reflexivamente.

Este sujeito do si é semelhante ao si-mismo de Jung, no sentido de que não é acabado, com uma personalidade consciente, mas como aquele que se proporciona uma ampliação e maturação constantes da personalidade. Esta semelhança podemos ver, quando Ricoeur assinala que a consciência não é o nosso ponto de partida, mas de chegada.

Por outro lado podemos dizer que o si é o sujeito que

assume a dialética de sua identidade, na perpetuação de seu caráter e na manutenção de sua palavra, de sua promessa; é aquele que acompanha a história de suas transformações; daí exercer um papel importante quanto à temporalidade. É o si que passa pela experiência da alteridade, é o sujeito que é agente de suas ações e paciente, no gozo ou na dor dos outros.

A hermenêutica do si, num primeiro momento, faz desviar a reflexão mediante análise, donde iniciar-se seu tratamento pelo esclarecimento do termo identidade. Este termo, em sua equivocidade, muitas vezes leva a confusões e aporias que Ricoeur pretende solucionar através da teoria narrativa. Nesta se faz presente a dialética da *mesmidade* e da *ipseidade*. Ricoeur assinala, num primeiro momento, a diferença entre as diversas significações do termo identidade, dizendo que:

> A identidade no sentido do *idem* emprega ela própria uma hierarquia de significações(...)do qual a *permanência no tempo* constitui o grau mais elevado,ao que se opõe o diferente no sentido de mutável,variável. Nossa tese constante será que a identidade no sentido do *ipse* não implica nenhuma asserção concernente a um pretenso núcleo não-mutante da personalidade (RICOEUR; 1991c: 13).

A importância deste esclarecimento do conceito de identidade como mesmidade, identidade como *idem*, e a identidade como *ipse* é propiciar-nos discutir as conseqüências de trabalhar em educação somente considerando a *mesmidade* e não a *ipseidade*. Nesta última, dá-se a mudança, emergem os valores,

assume-se o diverso, o distinto como constitutivo de si. A identidade como *ipse* leva à própria dialética do si e do diverso de si.

Estas dialéticas entre identidade como *idem* e a identidade como *ipse*, é fundamental considerá-las na educação, mais ainda quando esta é abordada numa perspectiva ética. Perspectiva que deve estar presente na educação significando promover e levar à construção de a vida boa com e para os outros, em instituições justas.

A construção desta vida necessita de mudanças, de fidelidade, de compromissos e responsabilidade, respeito e estima de si e solicitude para com os outros, e, de abertura para a alteridade. Em seu estudo sobre direção da hermenêutica do si, Ricoeur nos assinala:

> (...)os três maiores enfoques da hermenêutica do si, a saber: o desvio da reflexão pela análise, a dialética da ipseidade e da mesmidade, enfim a da ipseidade e da alteridade(...).Daremos uma forma interrogativa a essa perspectiva, introduzindo através da pergunta quem? todas as asserções relativas à problemática do si, dando desse modo a mesma amplitude à pergunta quem? e à resposta- si. Quatro subconjuntos correspondem assim a quatro maneiras de interrogar: Quem fala? Quem age? Quem é descrito? Quem é o sujeito moral de imputação?(1991c:28).

Considerando nossa reflexão do ponto de vista da educação abordaremos os desvios da hermenêutica do si e tentaremos

mostrar tanto as conseqüências como as contribuições que elas dão à educação e os aspectos relevantes e\ou deficiências que manifestam para o encontro do si-mesmo como um outro.

3.2.- Desvio da reflexão pela análise.

3.2.1. Educação na descrição e na ascrição

O desvio da reflexão pela análise é desenvolvido na filosofia da linguagem tanto em sua forma semântica como na pragmática e na filosofia analítica da semântica da ação. Ricoeur nos diz que nelas a identidade se apresenta como uma identidade impessoal, donde não se alcança maior relevância na resposta à pergunta QUEM? pois esta se deixa envolver na resposta ao quê. Assim, do subconjunto de quatro maneiras de interrogar, são tratadas, tanto na filosofia da linguagem como na filosofia analítica estas: Quem fala? e Quem atua?. Ambas as questões estão estreitamente relacionadas e em ambas não se consegue chegar à interrogação: Quem? a partir da qual, somente, é possível a resposta ao si distinto do eu.

Em sua resposta impessoal, ambas as filosofias, tanto a da linguagem com suas duas vertentes, a pragmática e a semântica da linguagem, como a filosofia analítica da semântica da ação,

não consideram em sua amplitude a temporalidade e somente consideram a permanência no tempo como a perpetuação do mesmo, a *mesmidade*, sem considerar a manutenção do si através do tempo, próprio da identidade como *ipseidade*.

Esta identidade, como mesmidade, é considerada na visão semântica da pessoa, como referência identificante e de autodesignação, donde o si poder ser o "se" de qualquer pessoa, a quem são atribuídos predicados físicos e psíquicos. Isto mostra a conotação impessoal desta Filosofia a respeito da questão da identidade.

Com relação à educação, se consideramos que na teoria da "referência identificante" somente se "individualiza" a pessoa (um "se" que pode ser um qualquer), considerando-a como o "particular de base" (como uma das coisas de que se fala, e não como um sujeito falante), manifesta-se uma desvalorização da pessoa como um ser único, responsável, autodesignante de si diante do outro e cumpridor de sua promessa. Tudo isso devido ao não-esclarecimento da diferença entre a identidade como *idem* e a identidade como *ipse*, as dialéticas pertinentes enunciadas anteriormente.

Por sua vez, a visão pragmática da filosofia da linguagem (a teoria reflexiva da enunciação) mostra que se a terceira pessoa se exclui, não existe o discurso. Ricoeur nos assinala

que aí:

> (...) o sujeito aparece como o par daquele que fala e daquele sobre quem o primeiro fala, com exclusão da terceira pessoa, tornada uma não-pessoa (1991c: 69).

Sobre o problema do desvio da hermenêutica do si, na Filosofia da Linguagem, em sua visão semântica como na pragmática, o assinala Juan Masiá Clavel:

> O problema central(...) é como o "eu-tu" da interlocução pode exteriorizar-se em um "ele" sem perder a capacidade de auto designar-se, e como o "ele-ela" da referência identificante pode exteriorizar-se num sujeito que fala a si mesmo. (1992; 19).

Diante dessa problemática, Ricoeur se interroga a respeito do sujeito que se identifica como pessoa objetiva e como sujeito que reflete. Para tanto, considera a ação, em que surgem novos recursos de linguagem. RICOEUR (1991c: 71). É na teoria da ação que nos perguntamos no que se nos afigura importante a ação para o agente, estabelecendo aí a distinção entre o *idem* e o *ipse*, e encaminhando-nos para a consideração da constituição do si, pelo exame do sujeito da ação.

3.2.2. Transição da identidade: Que sou? para a identidade: Quem sou?

Na semântica da ação sem agente, a identidade só é considerada no sentido de *idem;* toma-se a identidade do acontecimiento e não a identidade enquanto *ipse*, que é a de um

SI. No fundo nesta teoria dá-se uma ocultação do Quem? pelo Quê? e pela indagação Por quê?, absorvendo esta última pergunta a indagação Quê?, ocultando o agente como possuidor de uma ação, e dando prioridade à intenção. A semântica da ação não estabelece a relação entre a ação e o agente. A pragmática da ação é que a estabelece.

Aristóteles já dizia que a ação depende do agente. Depois de séculos, lega-se à ascrição uma significação distinta da atribuição do caso particular, e é por meio deste conceito que se estabelece a relação entre a ação e seu agente. Ao mesmo tempo, se estabelecem algumas aporias que serão também as que com maior força nos colocam a caminho da *ipseidade* do si. Em primeiro lugar, Ricoeur caracteriza o conceito de ascrição :

> A *ascrição* consiste precisamente na reapropriação, pelo agente de sua própria deliberação: decidir-se é solucionar o debate, fazendo sua uma das opções consideradas(...) nós religamos a investigação interminável dos motivos à investigação terminável do agente; essa relação estranha faz parte de nosso conceito de ascrição.(RICOEUR; 1991c:117-118).

Isso significa que, investigando e procurando uma resposta, na cadeia das perguntas Quê? Por quê? Como? chegamos ao sustentáculo da ação, ao agente. Melhor dizendo, à pergunta Quem?

Este segundo rodeio da teoría da ação como teoría autônoma,

conjugando a tradição analítica com a tradição fenomenológico-heumenêutica, leva-nos a união entre o atuar e o agente desse atuar. Perguntando-nos pelo sujeito da ação: Quem disse o que da ação? perguntamos: Quem é o sujeito da ação?, Quem é o que atua?. Por essas perguntas conhece-se o agente, sem chegarmos a considerar aspectos importantes, como a história do próprio agente.

São as próprias aporías da ascrição que nos propiciam superarmos a determinação parcial e abstrata da *ipseidade* do si, a que chegou a teoria da ação.

A respeito da omissão da dimensão temporal, posta entre parênteses pelas teorias da linguagem e da ação, Ricoeur nos assinala:

> Nem a definição da pessoa na perspectiva da referência identificante, nem a do agente no quadro da semântica da ação(...) levaram em conta o fato de que a pessoa da qual se fala, *o agente do qual depende a ação* tem uma história, são sua própria história. (...)a da enunciação também não suscitou reflexão particular concernente às mudanças que afetam um sujeito capaz de se designar a si próprio, expressando o mundo. Ora, não foi somente uma dimensão importante entre outras que assim se omitiu, mas uma problemática inteira, a saber, a da *identidade pessoal*, que só pode precisamente se articular na dimensão temporal da existência humana. (RICOEUR; 1991c: 137-138).

Esta última citação é importante enquanto nos indica que até aqui não trabalhamos o aspecto temporal, essencial à

educação que busca provocar trocas através do tempo. A categoria do tempo é imprescindível no processo educativo, processo que se dá e é com e para pessoas. Não há educação se esta não considera a identidade pessoal. Em outros termos, a educação só é possível com a presença de pessoas com todas suas riquezas e fraquezas. Não há educação real onde a pessoa não é considerada em sua totalidade. Essa totalidade contém a identidade, com suas dialéticas próprias. Para a construção do si, que tomamos como o próprio objetivo da educação, devemos considerar os outros enfoques da hermenêutica do si, a saber, a dialética da *ipseidade* e da *mesmidade*, e, da *ipseidade* e da *alteridade*. Dialéticas estas que se fazem presentes por intermédio da narrativa.

Recordemos que a narrativa é "sintese do heterogêneo"; nela está presente tanto a concordância como a discordância, seja na ação, seja na personagem. A "imitação da ação", na narrativa, consta de três momentos correlacionados e que se completam: a prefiguração, a configuração e a refiguração. Momentos significativos, quer se trate da narração em nível histórico, quer em nível de ficção.

A identidade narrativa, como mais adiante detalhadamente veremos, constrói-se entre a história e a ficção. É próprio das pessoas fazer narrações, mas ainda são narrações que lhes pertencem, que as vão conformando com a vida e que são

mutáveis. É nesse contexto que a narrativa vai estabelecendo a diferença significativa da identidade enquanto *idem* e da identidade enquanto *ipse*.

Por ser o significado da narrativa uma forma de reflexão e de conhecimento, devemos considerá-la como algo próprio da educação, porquanto o que se diga a respeito dela é válido para nosso campo e é mais ainda, quando afirmamos o valor da palavra para transformar a realidade, educar, "colocar para fora" o errado, produzir mudanças.

Fazemos nossas para o campo da educação, as palavras do Dr. Lolas aplicadas à medicina. Tanto esta como a educação estão organizadas de tal modo que são narrativas: sempre se trata de linguagem que estabelece relações entre as coisas ou entre pessoas. Em ambas, na educação e na medicina, gesta-se a narração, lembra-nos o Dr Lolas. Por outro lado, uma das chaves do saber é primeiramente contar a si mesmo o que acontece, porque na narração o passado vai-se recriando. A narração é o primeiro passo na busca do sentido; isto se vê nas ciências, como por exemplo, na medicina e na educação. Os sujeitos se compreendem em suas intenções; estas se mostram nas narrações, vistas não como produtos, mas quando são consideradas como procedimentos para saber, conhecer e compreender os sujeitos e as instituções, em sua práxis. As narrações permitem às pessoas desenvolver e manter seu sentido e sua identidade. O Dr. Lolas,

assinala:

> O âmbito de nosso mundo é o de nossa linguagem. Mas não há um só mundo, mas muitos. Tantos como existem modos de apreender.Tantos como os discursos possíveis(...)
> A narrativa é a primeira forma que a ação adota, ao voltar-se para a reflexão..
> Esta potência narrativa essencial-o eixo de ser *homo narrativus*, como *ludens*, como *faber*, como *sapiens*- de tão sabida se esquece(...) Pois as ciências do homem são sempre ciências dos símbolos do homem. E, logo, de suas narrações. Estas não só importam como produtos, mas também como processos (de convivência, de elaboração, etc) e procedimentos(para entender, refletir, conhecer, inventar, ajudar).
> Devemos deter-nos nesse caráter (narração) para situar o ofício de ajudar e ser ajudado.(6-12-1991).

No campo da educação, como no da medicina, não podemos esquecer o *homo narrativus*, porque é por meio das narrações que ele vai construindo sua identidade e realizando a caminhada em direção a seu "si", ao sujeito que reflexivamente volve a si mesmo depois de ter passado pela alteridade. Cremos que é neste sentido que o Dr. Lolas falava da psicanálise, para resgatar esse *homo narrativus*, e o significado disto para à medicina: abrir o ouvido e pôr-se à escuta, como possibilidades de conhecimento. O Dr Lolas, diz:

> O ouvido e a escuta, lugares privilegiados do verbo, a única forma de sensoriedade onde, com o perceber-se algo, alguém percebe a si mesmo percebendo(...) de minha voz tende sempre uma percepção privilegiada no momento mesmo em que se produz a imagem(...) Todo ato careceria de sentido se não fora narrado. Ou, o que é o mesmo, não existiria.
> A narração, nas ciências, é o primeiro passo da busca de sentido. O primeiro esforço para converter o caos em cosmos.(LOLAS; 1991)

A educação deve estar atenta à escuta e ao ouvir como formas de saber e de constituição da identidade pessoal. A narração é um resguardo da identidade; observamo-lo nas narrações que cada povo faz de si. Porém, também o vemos nas narrações como "textos" que levam um mundo a ser confrontado com o mundo do leitor.

A narração cria e conforma uma série de possibilidades,de variações imaginativas do eu para o leitor, por meio da personagem. A personagem é importante para o campo da educação porquanto é a identidade narrativa que ajuda a chegarmos à interpretação pessoal, necessária para alcançarmos a idade adulta, com toda as implicações que esta acolhe.

3.3 Educação e Identidade Narrativa

No âmbito da educação, uma das tarefas reconhecidas por todos os educadores é a referida à questão da identidade; tanto a identidade pessoal como a de uma comunidade. O reconhecimento desta tarefa é devido ao fato de a questão da identidade ser precisamente sobre: Quem sou eu? Questão existencial, que cada individuo, em algum momento de sua existência ou em varias etapas de sua vida, se coloca. A educação não pode ficar alheia a ela. Ao contrario, a educação que pretende ser mediação para a descoberta da pessoa está

atenta a esta indagação que era desde a Antigüidade sua maior preocupação HIRSCHBERGER (1965: 130-140). A História da Filosofia na Antigüidade mostrou esta preocupação em Platão, com seu pensamento a respeito do homen, sua consideração do homem como alma[19]. Ele dá esta tarefa aos filósofos: a de ensinar aos homens. Esta tarefa desenvolve-se na Academia.

Só se é criativo e se valoriza a vida quando nesta se reconhecem as raízes, quando há um enraizamento forte que permite superar os vai-e-vens dos tempos e as trocas bruscas a que estão submetidas as pessoas e as comunidades. No fundo, sejam pessoas ou comunidades, é preciso o encontro e a recriação de sua identidade; somente isso nos permite projetar-nos através dos tempos e realizarmos novas construções.

Até agora, não foi possível considerar em profundidade e com todas as suas implicações a dialética da identidade como *idem* e da identidade como *ipse* e isso se deve fundamentalmente à omissão da dimensão temporal, sem a qual não é possível a

---

[19] Cf. Johannes Hirschberger, *História da Filosofia na Antigidade*, p.87 e, cfr. Félix Duque, "Belleza y terror en Platón" em Revista de Filosofía Δ α ί μ ώ ν ,1992 pp.41-54. Este autor assinala em pp.43-45 referindo-se à alma: " a alma é μεταεὺ : " o que se da no intervalo" puro "entre". Outro termo conveniente para este fim sería θελέτη, a cura latina, [o cuidado, preocupação, atenção] a *Sorge* de que, con tanto cuidado, se ocupara Heidegger(...). Tal é sua natureza: estar nascendo, engendrandose perpetuamente.

expansão de significações que a existência sofre. Tem-se realizado uma distinção nominal entre os termos de mesmidade e ipseidade com o qual a problemática da identidade tem sido omitida. É pela a identidade narrativa que se pretende suprimir o vazio deixado até agora com respeito à temporalidade, já que nela esta dimensão se faz presente no entrecruzamento entre a história e a ficção, lugar do entrecruzamento próprio da identidade narrativa.

Ricoeur a respeito da teoria narrativa assinala:

> Foi-me imposta uma tríade: descrever, narrar, prescrever, cada momento da tríade implicando uma relação específica entre a constituição da ação e constituição do si ... o campo prático coberto pela teoria narrativa é mais vasto que aquele coberto pela semântica e pela pragmática das frases de ação, por outro lado, as ações organizadas em narrativa apresentam traços que só podem ser elaborados temáticamente no quadro de uma ética (1991c: 139).

Nosso interesse está centrado nos termos da identidade e da educação, e no campo da ética. Devemos por isso explorar esta identidade narrativa em toda a extensão que nos é possível, a partir do nosso lugar; mais ainda, devemos considerar que a identidade narrativa é mediação na compreensão da dialética do *idem* e do *ipse* e, em especial na constituição do si. Ricoeur esclarece o papel da identidade narrativa no enfoque da identidade pessoal e a especifica nos termos compreendidos nesta, indicando que:

> (...) a polaridade que irei escrutar sugere uma intervenção da identidade narrativa na constituição conceitual da identidade pessoal, a modo de uma

> mediação específica entre o pólo do caráter, em que o idem e ipse tendem a coincidir, e o pólo da manutençã de si, em que a ipseidade liberta-se da mesmidade (RICOEUR; 1991c: 143).

Portanto, é necessária a mediação da narrativa na constituição da identidade pessoal e é pela narração que com maior profundidade nos esclarecermos a respeito dos elementos que constituem tal identidade.

Ricoeur vê que os problemas relativos à identidade pessoal ocorrem pela confusão entre identidade como *mesmidade*, e, identidade enquanto *ipseidade* (ambas componentes da identidade pessoal). A clarificação destes aspectos, pela mediação da narração, contribui para a resolução das dificuldades apresentadas por diferentes autores que têm trabalhado sobre a identidade pessoal. Autores como Locke e Hume ao abordarem o tema, referiram-se somente à *mesmidade*, sem considerar toda a amplitude e profundidade que oferece a *ipseidade*, chegando, por isso, a paradoxos que, segundo Ricoeur, são esclarecidos pela identidade narrativa[20].

3.3.1. Dialética dos elementos constituintes da Identidade Pessoal.

Nossa reflexão parte da hipótese de mediação da narração,

---

[20] Cfr. Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um outro*, pp.150-156 Locke trabalha a identidade relacionada à memória; Hume refere-se a identidade como ilusão.

tanto na constituição da ação como na constituição do si, acrescentando especialmente as significações que este campo comporta para o âmbito próprio da educação, atendendo à perspectiva ética. Por isso é oportuno deixar clara a zona onde se sobrepõem os elementos constituintes da identidade, bem como a dialética própria da identidade enquanto *ipseidade* que nos revela todo um aspecto ético da identidade pessoal.

É necessário determo-nos na clarificação e aprofundamento dos elementos polares constituintes da identidade pessoal. A identidade como *mesmidade* (*idem*, em Latim, em Inglês semeness) é distinta a identidade como *ipseidade*, (*ipse*, em latim; em inglês selfhood). Ao tomar o vocábulo em latim, se estabelece a diferença. Felipe Alliende, em Glossário de Latim diz:

> IDEM, EADEM, IDEM: (de is e o sufixo-idem) (adj.e pron.demonst.) 1. O mesmo, a mesma, o mesmo. 2. E ainda, ao mesmo tempo, também, 3. E em compensação, sem dúvida.
> IPSE, A, UM: (pron. det. de is e o afixo-pse) o mesmo pessoalmente, em pessoa. (ALLIENDE; 1966:61, 69).

Nestas definições pode-se apreciar que existe uma diferença: enquanto que o *idem* somente dá conotação de "mesmo", ao contrário, o *ipse* agrega "pessoalmente", em pessoa". Esta conotação já anunciada em nível de vocábulo é fundamental.

Assim, quando autores como Locke, Hume e também Parfit, tratam a identidade somente em seu aspecto da mesmidade (*idem*),

não alcançam o nível pessoal. Tratam de uma identidade impessoal, deixando de lado o aspecto ético. Este aspecto ético é fundamental no campo da educação e na filosofia ricoeuriana. Recordemos que Ricoeur assinala que a ética é a realização de nosso desejo mais profundo de ser e nosso esforço por existir, ou seja, de nosso anelo profundo de chegar à constituição de nós mesmos.

A diferenciação entre o *idem* e o *ipse* mostra-se claramente ao analisarmos estes conceitos em profundidade na teoria narrativa examinando a dialética que se dá entre eles. Começaremos tratando o conceito de identidade como *idem* para o qual Ricoeur nos diz: "A mesmidade é um conceito de relação e uma relação de relações"(RICOEUR; 1991c:140).

A identidade como *IDEM* opera em vários níveis: a identidade enquanto considera o **"único em seu gênero"** e a identidade numérica. O oposto a esta identidade que significa unicidade, é a pluralidade. Num segundo nível, referente à similitude ou a uma extrema semelhança, é a identidade qualitativa do *IDEM* enquanto se refere a uma **"re-identificação do mesmo"**. O oposto é a "diferença". Ambos os sentidos de identidade não são externos uma ao outro e são irredutíveis um ao outro. Surge a pergunta: que se passa com a similitude quando ocorre um espaço largo de tempo? Esta problemática nos leva a outro nível do IDEM, à identidade como **"continuidade ininterrupta"** no

desenvolvimento entre o primeiro e último ponto de sua evolução; este critério de continuidade da identidade é adicional à similitude e ambas estão a serviço da identidade numérica. O contrário da continuidade é a identidade; nela é necessário levar em conta a troca ocorrida através do tempo, a noção de descontinuidade. Aqui surge o quarto critério, ou seja: a **permanência no tempo**, sendo seu oposto a diversidade. Este último critério é da identidade como *mesmidade;* é sobretudo o que causa problema, cobrindo o mesmo espaço significativo que a identidade, enquanto *ipseidade*.

Para esclarecer a cobertura de um mesmo espaço significativo por ambos os modelos de identidade, é necessário indicar que a dimensão temporal da disposição é diferente. No caso do caráter (*idem*) a disposição está relacionada ao hábito, donde a sedimentação tende a abolir e cobrir o valor produzido, e, ainda as disposições das identificações adquiridas, ambas ligadas ao caráter que asseguram a mesmidade com todos seus níveis de identificação, desde a identificação numérica até a permanência no tempo. Em troca, a disposição do *ipse* é o reconhecimento de um tipo de imputação à fidelidade a si mesmo, portanto,muito distinta da disposição enquanto constância, perpetuação de um caráter. O *idem* é referido, como o assinala Ricoeur, pois:

> (...)a idéia de estrutura, oposta à de acontecimento, responde a esse critério de identidade, por mais

> forte que possa se administrado, ela confirma o caráter relacional da identidade que não aparecia na antiga formulação da substância mas que Kant restabelece, classificando a substância entre as categorias da relação, como condição de possibilidade de pensar a mudança como chegando a alguma coisa a que não muda, pelo menos no momento da atribuição do acidente à substância...(1991c:142).

Ao contrário, a permanência no tempo do *ipse* é irredutível a uma permanência de substrato imutável no sentido de Aristóteles ou de Kant. A *ipseidade* do si, enquanto permanência no tempo, não é redutível à categoria de substância nem ainda ao sentido relacional dado por Kant. A *ipseidade* do si é uma forma de permanência no tempo, que é resposta à pergunta específica de "Quem sou eu?, cuja resposta é um "si-mesmo". É um si-mesmo, um sujeito pessoal com uma história, que volve a si mesmo, depois de ter passado pela reflexões e pela alteridade, fiel à sua promessa apesar das transformações.

Esta permanência no tempo é enfocada de dois modos muito distintos; o da *mesmidade* e o da *ipseidade*, que tendem a subrepor-se. Contrapõem-se fortemente em sua significação em especial, quando a *ipseidade* se liberta completamente da mesmidade, como ocorre na manutenção de si. Para um maior esclarecimento em um nível ontológico, do intervalo que separa o *idem* do *ipse*, Ricoeur recorre a Heidegger e diz:

> I agree with Heidegger in saying that the questio of Selbstheit belongas to the sphere ofi problems relevante to the sortof of identity that he calls Dasein and which is characterizede by its capacity to

> interrogate itself about its own mode of being. In this same sphere of problems belong such notions as being-in-the-world, care, beingwith, etc. In this sense Selbstheit is one of the existntialia whitch fit the mode of being of Dasein, just as the categories in the Kantian sense fit the mode of being of the entities heidegger characterizes as VORHANDEN AND Zuhanden. Only Dasein is mine, ande more generally a self.[21]

É interessante para nosso trabalho em educação resgatar as homologias que Ricoeur, ao tratar da identidade narrativa, estabelece referindo-se a Heidegger.

Ricoeur ao compartilhar com Heidegger a identidade como Dasein e sua relação de permanência no tempo, como *Selbstheit*, homologa a identidade do *Dasein* com a identidade do *idem*, da mesmidade. Por sua vez a identidade enquanto ipseidade é homologada às categorias kantianas denominadas por Heidegger: *Vorhanden/Zuhanden*.[22] Esta última nos assinala uma grande riqueza a ser explorada no campo da educação, em especial quando ela tem como objetivo produzir trocas e mudanças que vão levando à idade adulta, em outros termos, à constituição do si.

---

[21] Paul Ricoeur "Narrativa Identity em " Philosofia Today. p 73 a 81 V: 35 Spring 1991."Eu concordo com Heidegger quando ele diz que a questão de Selbstheit pertence à esfera dos problemas relativos ao tipo de identidade que ele chama Dasein e se caracteriza por sua capacidade a interrogar-se sobre seu próprio modo de ser e assim relacionar-se a ser em sua qualidade de ser. A esta mesma esfera de problemas pertencem tais noções como ser-no mundo, cuidado, estar-com, etc...Neste sentido Selbstheit é um dos existenciais que causa a forma de ser de Dasein, assim como as categorias no sentido kantiano causa com as formas de ser das entidades que Heidegger caracteriza como Vorhandein e Zuhanden. Somente Dasein é meu, e mais geralmente um mesmo (self).

[22] Cfr. Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um outro*, p.361-362 , assinala a tradução proposta por Martineu de Vorhandenheit como "ser-sob-a mão". A tradução proposta em nosso trabalho do neologismo Vorhandenheit é " à mão".

Estas homologias *Dasein - Selbstheit\idem*, e *Vorhanden-Zuhanden /ipse*, aplicadas interpretativamente à educação, nos levam a assinalar que a *ipseidade* em seu dinamismo com a alteridade torna possível o reencontro do si-mesmo como um outro.

O Vorhanden-Zuhanden , indica que não basta o encontrar-se na existência, é preciso buscar a "ubicação correta" com os outros, o aspecto ético que a educação deve considerar. Este, " à mão..."[disposto a passar daqui a...] tem o sentido ético da disposição; não se trata de qualquer disposição, mas sim daquela que considere a alteridade como constituinte de si.

Por outro lado, ao se dizer que como potencialidade para ser, o Dasein é incapaz de superar a possibilidade da morte, está-se dizendo que a educação, na busca da identidade pessoal, deve considerar a ipseidade; necessita considerar as transformações, deve superar simbolicamente a dimensão da morte, deve morrer para as ilusões e a consciência ingênua, chegando à consciência crítica. O passo para a morte no sentido simbólico dá o mais alto nível à fidelidade, à manutenção da palavra e promessa dada. Tema da teologia cristã: "...A semente deve morrer para que dê fruto...".

As homologias tanto da identidade como *idem* com o Dasein/ Selbstheit, e a identidade como *ipse* com o Vorhanden ajudam-nos a compreender a situação do questionamento mais profundo,

doloroso e necessário na vida, cuja resposta é: "não sou nada".

Em "não sou nada" podemos interpretar este "nada" como uma ausência de trânsito[23]. Este "nada" não assinala o eixo de não existir, de ausência do Dasein; este "nada" não é falta de um sujeito existente mas, se refere à nossa fragilidade, à nossa contingência, à nossa tentação de não assumir o expresso pelo Vorfhandenheit, à negação da "disposição", do passar daqui a...". Em outras palavras, dizemos que é a negação de realizar transformações que nos são necessárias para alcançarmos o reconhecimento de nosso si, para passarmos pela interpretação da identidade na sua via pessoal, madura, assumindo a história pessoal e comunitária. Trataremos disso detalhadamente adiante, pois antes necessitamos um maior esclarecimento da identidade narrativa e das dialéticas presentes nela.

3.3.2.- Identidade Narrativa e a presença dialética do *idem* e do *ipse*

A intervenção da identidade narrativa faz-se na mediação entre ambos os pólos, entre o pólo do caráter onde o *idem* e o *ipse* tendem a coincidir, no sentido de uma permanência no tempo, e o pólo da manutenção de si, onde existe uma absoluta

---

[23] Cfr. Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um outro*, p.196-197 onde mostra uma interpretação diferente da assinalada.

independência com respeito à identidade como mesmidade.

O caráter é considerado como o Que do QUEM, porém, este "que" não está separado do quem, não é exterior, como o era na teoria da ação, mas está recobrindo o quem. Em outras palavras, como sugere Ricoeur, é: "a mesmidade da pessoa". "O caráter é a mesmidade na minha totalidade", como podemos apreciar, o caráter não é a totalidade, e Ricoeur esclarece o conceito de caráter, ao dizer:

> O caráter me parece hoje ainda como o outro pólo de uma polaridade existencial fundamental(...) O caráter, eu diria hoje, designa o conjunto das disposições duráveis *com que* reconhecemos uma pessoa. (RICOEUR; 1991c: 148).

Este espaço aberto, este intervalo de sentido aberto pela noção de temporalidade que deixam ambos os modelos de permanência no tempo, é onde a identidade narrativa toma corpo. A identidade narrativa contém a dialética da *mesmidade* e da *ipseidade*.

A narrativa constrói e resguarda. A Identidade Narrativa precisa da identidade em termos de resistência e vai dando resposta à questão do "quem", que conta a história de uma vida. Esta identidade narrativa dá-se entre a história e a ficção: ela torna narrável o caráter e restitui o movimento; a perspectiva da vida verdadeira dá-se e oscila entre estes

modos de identidade. Seu momento decisivo é quando passa da ação, da intriga ao personagem. Leva à concordância-discordância da intriga, à dialética do mesmo e do "si", onde está expressa a alteridade.

A identidade narrativa produz a correlação entre a dialética da ação (concordância e discordância da trama) e a dialética própria do personagem. A identificação do personagem dá-se na construção da intriga. Segundo Ricoeur a dialética interna do personagem é o corolário do processo desenvolvido pela ação:

> A dialética do [personagem] consiste em que, segundo a linha de concordância o personagem tira sua singularidade da unidade de sua vida tida como a própria totalidade temporal singular que o distingue de qualquer outro [caráter]. Conforme a linha da discordância, essa totalidade temporal é ameaçada pelo efeito de ruptura dos acontecimentos imprevisíveis que pontuam encontros, acidentes, etc.(...) E a identidade do personagem que, podemos dizer intriga, só se permite compreender sob o signo dessa dialética (RICOEUR; 1991c:175).

A noção de intriga na narrativa envolve o acontecimento e o personagem da intriga. O acontecimento da intriga envolve ao mesmo tempo uma ação descrita e um primeiro julgamento moral. Por outro lado, a partir da intriga, através da ação do personagem se apresenta ao leitor a dialética do eu. O leitor se reconhece no personagem, o que lhe possibilita vivenciar variações imaginativas do ego.

Ricoeur, por meio da teoria narrativa e na identidade narrativa procura superar as aporias da ascrição. A identidade narrativa trata de todos os aspectos da identidade. Em primeiro lugar, ela não se refere somente à mesmidade, mas também toca as variações imaginativas em nível da ipseidade, onde está presente a temporalidade da existência com toda sua força. Não se trata uma permanência no tempo, mas de uma constância à palavra, que difere profundamente da perpetuação do mesmo. Não é considerada somente no que se refere a conteúdos físicos ou psíquicos, mas a partir de uma hermenêutica de si e da alteridade.

A intriga é própria não somente do relato das ações, mas está no personagem, em seus momentos de concordância e de discordância. As variações que o personagem assume estão dadas em torno de um invariante: o caráter do personagem.

No capítulo anterior trabalhamos o tema da teoria narrativa, dando importância aos momentos que a compõem como a prefiguração, a configuração e a refiguração do relato. Tentamos explicitar a narrativa na sua contribuição para a constituição do si. A narrativa envolve a constituição da ação e o si. Em nível prático, sua função é dar uma extensão à ação; no nível ético, a narração é o primeiro laboratório de julgamento moral.

A perplexidade das variações imaginativas da literatura não podem ser decididas no plano imaginário; isso deve ocorrer no plano ético. Diz Ricoeur:

> Ela [a perplexidade] só pode [ser resolvida] no plano ético ao qual nós voltaremos..quando confrontamos a identidade narrativa,oscilando entre a mesmidade e ipseidade,com a identidade ética, a qual requer uma pessoa responsável por seus atos (RICOEUR; 1991c:179).

As narrações são acerca de agentes e pacientes; há uma presença de um nível pessoal, onde está inserto o problema moral. É por intermédio das valorizações e retribuições do paciente e agente que se estabelece a conexão entre a teoria da ação e a teoria ética.

A identidade narrativa leva-nos da descrição à prescrição; nenhuma narrativa é neutra. O narrar faz a passagem da descrição da ação para a prescrição da norma moral. A narrativa se dá entre a ideologia e a utopia, entre a história e a ficção, entre o passado e o futuro. A narrativa é retrospectiva enquanto narra as ações, é prospectiva pelas possibilidades que abre...

A narrativa é o momento da interseção dos extremos, o momento justo entre concordância e a discordância, momento entre o passado e o futuro, entre ideologia e a utopia.

O tempo, categoria fundamental para compreender a identidade em toda sua riqueza nos é fornecido pela narração, aí onde se mostra a narração de uma unidade de vida. É a narração a mediadora, a ponte, a dobradiça que permite transitar desde o descrever, próprio da teoria da linguagem e da ação, até o prescrever que é o que nos leva ao aspecto ético.

É no campo da ficção que se estabelecem as antecipações éticas, mas ali também se apresentam as dificuldades, a equivocidade do autor, o inacabamento narrativo da vida, o emaranhamento da história de vida de uma em outra, etc. Mas, apesar destas dificuldades, não podemos deixar de fazer a aplicação da ficção na vida, pois nela exerce o processo de leitura um papel fundamental .

Na Mímesis III, onde a leitura completa a obra, ocorre a luta entre a estratégia utilizada pelo autor como um narrador em cumplicidade com o seu leitor que, na operação de sua leitura, põe entre parênteses sua incredulidade e seus preconceitos. Ao mesmo tempo, este leitor está atento, desperto, usa sua estratégia de suspeita e como leitor ignora a que é que está dando significado e sentido, como coautor do texto. É a possibilidade a narração apresenta: a ficção aí exposta é aplicada à vida.

Na dialética do personagem surge o problema da identificação do leitor com aquele, a narrativização torna narrável o caráter com o qual restitui o movimento; junto ao tornar narrável a perspectiva da vida são-nos dados traços com os quais nos reconhecemos. Encontramos personagens que amamos ou respeitamos e com os quais nos identificamos, como também, percebemos traços de ações que desaprovamos e agentes que censuramos e rechaçamos. A identidade narrativa é a idéia que enlaça o campo prático em especial no espaço imaginário, onde fazemos antecipações de caráter ético e de julgamento moral. Ricoeur diz:

> Narrar é desenvolver um espaço imaginário para experiências do pensamento em que o julgamento moral se exerce de um modo hipotético.(1991c:200).

A identidade narrativa permite fazer a extensão da esfera prática para explorar a dimensão ética da identidade, a qual está contida na dialética própria da identidade enquanto ipseidade; dialética que se apresenta entre o próprio de si e diferente do si. Na reflexão desta dialética se apresenta com mais força a temporalidade unida ao "outro". Ricoeur nos fala sobre a constância de si na identidade como ipseidade:

> A manutenção de si é para a pessoa a maneira de se comportar tal que o outro possa *contar* com ela. Porque alguém conta comigo, eu sou responsável por minhas ações diante de outro. O termo de responsabilidade reúne as duas significações: contar com ..., ser responsável por...(RICOEUR; 1991c:195).

A citação assinala claramente a importância da temporalidade na identidade e marca com força o "outro possa contar com ...". Além disso, demonstrar a constituição do si em estreita relação com o outro indica-nos o significado da temporalidade como o da fidelidade diante do outro, o que não leva a considerar apenas o presente, e, sim, ir além da atualidade. Pode ocorrer um certo período de tempo e, mais ainda, está aberta a possibilidade para qualquer momento e para "cada vez" que for necessário possa-se "contar comigo". Tanto a temporalidade como a alteridade, e esta última não apenas considerada como um outro, como um estranho, e, sim, como um si próprio como um outro, reforçam-se e se mostram com intensidade na dialética da identidade como ipseidade e, mais ainda, no aspecto ético desta, quando é abertamente independente da identidade como mesmidade.

A dialética da identidade, a identidade como *idem* e a identidade como *ipse*, as quais se manifestam na narração, apresentam rasgos importantes que nos ajudam a realizar o trânsito em direção a uma idade adulta, ajudam-nos na compreensão do nós mesmos e na constituição do si mesmo. A identidade narrativa mostra com clareza a riqueza da dialética presente numa identidade. A identidade narrativa permite fazer uma extensão da esfera prática ao caráter ético do sujeito destas ações complexas, em nível de *práxis*. Estas ações complexas, englobadas no que se denomina *práxis*, inclui as

práticas, os planos de vida e o grau mais complexo das ações: a unidade narrativa de uma vida. Estas ações, em nível de *práxis*, mostram antecipações de caráter ético; é a ficção narrativa, em especial, a que permite criar um espaço imaginário para que o pensamento realize de modo hipotético o julgamento moral.

Nosso interesse está centrado na educação, na identidade e em especial na constituição do si, na relevância da identidade narrativa como mediação dos momentos entre o descrever e o prescrever. Esse passo dá-se pelo narrar, e permite reencontrar o sujeito em sua identidade ética. O desvio da reflexão pela análise , em especial a teoria da linguagem e a teoria da ação, mostra como a constituição do si não é completa de inicio e como, de inicio a identidade não é plenamente pessoal. A narrativa apresenta a dialética da identidade: a identidade enquanto idem e a identidade enquanto *ipse*, e aí, mostra-se a dialética própria desta última com toda sua conotação ética. Nossa reflexão atual exige que penetremos na dialética própria da ipseidade, na constância do si e no diverso de si em que se manifesta com força a eticidade da identidade, e onde a educação pode exercer um papel transcendental na formação de pessoas. Esta atuação da educação é possibilitada na medida em que se abram os caminhos e as oportunidades para trabalhar um pensar reflexivo, uma posição crítica permanente a respeito das ações que efetuamos tanto em

nível pessoal como em nível social. Ações que devemos confrontar com os graus de excelência fixados anteriormente pela sociedade à qual pertencemos para avaliá-las.

Para adentrarmos na dialética da ipseidade é preciso considerar em um primeiro momento o si em sua dimensão ética.

4. IDENTIDADE ÉTICA DO SI E SUA ONTOLOGIA

4.1. A IPSEIDADE EM SUA DIMENSÃO ÉTICA.

Ricoeur apresenta inicialmente sua visão da ipseidade na dimensão ética retomando o desvio da reflexão pela análise. Os predicados: bom e obrigatório, aplicados à ação, são determinações éticas e morais, que servem de mediadoras para levar à designação do sujeito da ação, a quem se imputa uma ação determinada. No plano da designação do si , o homólogo ao bom e ao obrigatório das ações corresponde à estima de si e ao respeito de si.

Estes estados mais elevados do desdobramento da dimensão ética da ipseidade: a estima de si e o respeito de si, Ricoeur os trata em sua estrutura triádica, a partir da relação consigo mesmo, passando pelas relações pessoais até a pluralidade das relações próprias em nível das instituições. A explicitação da perspectiva ética, com seu momento moral, Ricoeur a inicia pelo desvio da reflexão valendo-se da análise, ou seja, começa do

que ele denomina perspectiva ética: "vida boa com e para os outros em instituições justas", para dar profundidade e amplitude tanto à estima de si como ao respeito de si. Esta perspectiva ética é visualizada em seus aspectos, destacando a riqueza que cada um deles carrega para chegar à identidade do Si-mesmo como um Outro. Esses aspectos são, em nível pessoal: o desejo da vida boa, a extensão da vida boa no nivel das relações interpessoais com e para os outros, e sua amplitude para a pluralidade que se da em instituições justas.

Baseando-nos em Ricoeur e seguindo a trajetória de análise e de reflexão sobre a ipseidade em sua dimensão ética, estabeleceremos o significado que ele atribui ao *ethos*. Estabeleceremos a primazia da ética sobre a moral, refletindo sobre os componentes da perspectiva ética. Procuraremos mostrar a necessidade de a ética passar pelo momento moral, ou seja, a necessidade e enriquecimento da ética ao passar pelo crivo da norma.

Assinalamos que a conclusão de nível ontológico que a hermenêutica do si nos oferece mostra que a identidade só pode ser autenticamente pessoal quando envolve a responsabilidade para assumir os conflitos que se apresentam e a busca de sua superação. Por sua vez, reconhecer que a identidade sempre se apresenta como identidade simbolizada e que requer interpretação, pela qual vai respondendo às perguntas: Quem

fala? Quem atua? Quem é o agente ou paciente? Quem é o narrador? Quem é o responsável? é um trabalho constante de reflexão, de interpretação do texto e da ação. Esse trabalho leva-nos à auto-interpretação, que nos encaminha e nos tornarmos mais conscientes da tarefa de sermos pessoas.

No desenrolar de todos estes temas manter-se-á presente a educação como instrumento necessário para desenvolver a sabedoria prática, buscando esta seu próprio fim ético: o de alcançar uma vida feliz, a qual se dá junto aos outros e para os outros em instituições justas. Nesta busca da vida feliz e da verdade, a educação deve iniciar-se pela opção, pelo desejo, ou seja, pela perspectiva ética. A pessoa por meio de seus questionamentos, sua busca, e do reconhecimento de seus desejos, precisa passar pela confrontação com o imperativo da norma, que leva à pretensão de universalidade. Em outras palavras, a pessoa parte do opcional, das possibilidades que se lhe oferecem, passa pela obrigação para chegar ao novo processo de interrogação/reflexão. O processo não termina, é sempre um primeiro passo a dar maior abertura, em um novo círculo da espiral ético-educativa.

Educação significa abertura, dilatamento, expansão; ela não pretende aprisionar, nem mediar para dificultar. Antes, é uma mediação que vai em busca de novas possibilidades, para facilitar saídas, nas opções pessoais e sociais. No nível

ético, a educação pretende cumprir seu papel, sendo a ponte que leva ao encontro com o outro, com o próximo, com cada um. Falamos aqui da educação como processo de equilíbrio entre adaptação e desadaptação. No nível ético da ipseidade, dá-se um jogo dialético entre as alternativas: o desejo e a obrigatoriedade, na objetivação e universalidade da norma. A desdaptação que a cultura nos propõe se dá pela reflexão, pelo desejo e pela busca do que não se tem, do que falta, do diverso do si. O diverso do si é constituinte e necessário ao próprio si. Em contrapartida, a adaptação é aquilo que está estabelecido: a norma e o obrigatório. As limitações destes princípios nos levam a conflitos que conduzem à interrogação, e, ante a limitação do imperativo voltamos ao optativo, passando pelo interrogativo.

Pretende-se que ocorra a ampliação da consciência na educação, a partir do optativo (desejo) até o interrogativo (reflexão), passando pelo imperativo (moral). Estes três momentos da eticidade: o desejo, a norma e a reflexão são próprios da sabedoria prática, sabedoria esta que se interroga sobre o que convém realizar em cada situação. A ética apresenta-se como um projeto de vida boa com seu momento moral, articulando este projeto em normas universais e obrigatórias. Nesse processo de equilíbrio entre o desejo e a obrigação, é fundamental à reflexão propor o questionamento sobre o si próprio, que leva à suspeita, como contrapartida do próprio

testemunho, a mais uma suspeita. O sujeito chamado por suas possibilidades a seu autotestemunho, deve estar atento à suspeita que surge inerente à verificação, à busca de confrontar-se com a norma, de passar pelo seu crivo, e pelos conflitos para chegar a pôr em prática a convicção, a sabedoria prática.

A educação pode ajudar e é sua tarefa criar condições para que o sujeito, reflexivamente, descubra a alteridade e, em suas deliberações e na avaliação de suas ações, caminhe na perspectiva da "vida boa com e para os outros em instituições justas". O trabalho reflexivo em nível ético permite à pessoa dar um lugar justo ao imperativo da norma e desenvolver sua deliberação para que alcance a virtude do homem sábio e prudente. Assim, o agente aprende a inventar condutas apropriadas, sem, por isso, deixar de ser solícito com os outros e justo com aquele a quem não conhece pessoalmente. Nas palavras de Ricoeur, podemos dizer que é pessoa o sujeito que, em seu dizer e atuar, faz uso de sua "sabedoria prática", que foi conquistando a virtude pela superação de conflitos, no exercício do seu viver e no desenrolar da perspectiva ética que está chamado a realizar. O que procuraremos nesta etapa é compreender o projeto de vida boa em sua estrutura triádica: a estima de si, a solicitude para com os outros e a justiça em relação a cada um.

4.1.1.- Perspectiva ética como fundamento para o desenvolvimento da constituição do si.

O rodeio da hermenêutica para aproximar-se da identidade do sujeito é o rodeio que passa pela teoria da narrativa. A teoria ética da ação leva-nos a perguntar-nos pelo sujeito, a quem se imputa a responsabilidade da ação. Levamos em conta as implicações éticas da narração, e exporemos a perspectiva ética que nos propõe Paul Ricoeur, considerando: "a vida boa com e para os outros em instituições justas". Esse objetivo, como já assinalamos antes, o consideramos como o fim da educação. Afirmamos que o sujeito se realiza no projeto originário da vida boa, mediante a busca da identidade pessoal. A educação não pretende partir da moral, do imperativo, mas sim iniciar-se pelo opcional, pelo desejo, ou seja, pelo campo da ética.

Paul Ricoeur, reinterpretando os textos de Aristóteles, realiza uma reflexão a respeito da significação da perspectiva ética. Antes de promover o sentido e o significado da vida e o desdobramento da dialética própria da ipseidade em seus estados mais elevados, como "a estima de si", perspectiva ética, e o "respeito de si", o momento moral, Ricoeur indica o sentido do termo *ethos*. Ele promove uma diferenciação conceitual e convencional a respeito dos termos ética e moral. A palavra ética refere-se a uma vida concluída, enquanto a moral significa, conforme Ricoeur: "a articulação desta perspectiva

em normas, caracterizadas ao mesmo tempo pela pretensão à universalidade e pelo efeito de constrangimento"(RICOEUR; 1991c:241). Ricoeur manifesta a primazia da ética sobre a moral, mas ao mesmo tempo afirma que a ética tem a necessidade de passar pelo "crivo da norma". Também diz que onde existam, ou se acredite existirem situações em que a norma moral produza impasses ou não dê segurança, a ética deve se fazer presente, não só como origem do momento deontológico, mas também como recurso da moral para assegurar seu exercício de modo adequado ao lugar e momento.

Recordemos que é pela mediação do predicado *bom* aplicado a ação, predicado percebido como o *obrigatório*, o que nos permite avançar na designação do si. A articulação da perspectiva ética com o momento moral no plano da designação do si corresponde à "estima de si" e ao "respeito de si", respectivamente.

Ao considerar a primazia da ética sobre a moral, estamos dizendo que a estima de si é mais importante que o respeito de si, sem esquecer que este último representa o revestimento da perspectiva ética sob o regime da norma. A estima de si, além de ser a origem do respeito de si, atua como recurso deste quando não há nenhuma norma segura para que este se exerça, numa circunstância conflitual.

Para poder destacar a importância da ipseidade e sua eticidade em relação à educação, devemos recorrer à reflexão que nos propõe Ricoeur ao nos referirmos à perspectiva ética antes enunciada. São três os componentes desta perspectiva: vida boa com e para os outros em instituições justas, que se complementam e estabelecem a ipseidade como estima de si. Estes três componentes são sugeridos para desenvolvermos uma educação que seja considerada necessária para a constituição de uma identidade pessoal.

A reflexão sobre o significado destes três componentes é que nos permite compreender em profundidade a ipseidade e, mais tarde, a sua dialética, ou seja, o si mesmo e o diverso de si.

4.1.1.a. O desejo de uma vida concluída.

O primeiro componente: vida boa, sugere-nos algumas perguntas: Que sentido tem esta "vida boa" no espaço da educação? Será este espaço da educação o adequado para tornar "boa" a vida? Como ela se constrói? A educação é mediação para contruirmos uma vida boa com e para os outros em instituições justas? A educação é capaz de intervir na formação de instituições que sejam justas e que sejam mediadoras para alcançar a vida boa? As perguntas e inquietudes são muitas e nossa reflexão pretende ir explicando alguns conceitos e, ao

mesmo tempo, ir verificando o papel que corresponde à educação em tudo isso.

Ricoeur recorda que, para Aristóteles, a vida boa só se dá com os outros. Além disso, esclarece que o termo **vida** não tem só uma conotação biológica, mas também um sentido ético-cultural. O termo **vida** designa o enraizamento biológico junto à unidade do homem, esse homem que lança sobre si mesmo um olhar de apreciação; apreciação de sua vida enquanto ativo, mas também enquanto paciente reconhecendo que sua grande tarefa é qualificar-se como homem. Este homem é capaz de fazer uma interpretação, que no plano ético se chama "estima de si", ou seja, que acentua a capacidade de trabalhar segundo uma intenção. Envolve ainda um segundo componente: na educação deve ser ressaltada a capacidade de produzir trocas. Ambos os componentes da estima de si: trabalhar com intenção e produzir trocas, são prioritários em toda educação. São importantes no sentido de explicitar não apenas o errado para superá-lo, mas também os desejos que levam a construir, a fazer trocas e atuar com sentido.

As ações são avaliadas a partir dos padrões de excelência. Esses padrões trazem necessariamente o repertório de outros; é por meio deles que se vai classificar como bom aquele que executa uma determinada ação.No reconhecimento do plano de vida boa o homem se lança ao mundo da apreciação de si mesmo.

O papel da educação é manter o equilíbrio entre as objetivações da vida e o refletir sobre elas. Quando esta reflexão nos leva a nos reconhecermos como agentes de ações consideradas boas e que estão englobando uma finalidade superior a elas mesmas e interiores ao sujeito que se interpreta, estamos no plano ético que se torna estima de si. Esta reflexão é um trabalho próprio de quem pretende modificar sua atuação. Não devemos esquecer que a cultura cumpre seu papel de desadaptação, papel de que a educação deve tirar proveito para levar uma pessoa à construção mais plena de si; aí se manifesta a dimensão ética própria da ipseidade: o auto-testemunho. O reconhecimento pelo homem de ser o autor das ações que julga boas, leva-o a certeza de si, à estima de si. A estima de si, desde o primeiro passo, desde o julgamento das ações, conduz à alteridade; é em conjunto com os outros, e mais ainda no dialogal, que fixamos os padrões de excelência que confrontaremos com futuras ações, para reconhecê-las como boas ou rechaçá-las.

A educação exerce um papel significativo quando se apresenta como uma mediação que permite ao sujeito deliberar sobre as ações a realizar, confrontá-las com outras e com padrões de excelência, e, mais ainda, avaliar seu atuar e seu viver. É neste trabalho auto-interpretativo das suas ações que o sujeito volta a si-mesmo enriquecido, porque exerceu seu poder de deliberação, de avaliação do seu agir, tendo-se confrontado com

a alteridade. É por meio destes exercícios da interpretação das próprias ações que a educação pode ajudar-nos a desenvolver a sabedoria prática, entendida como capacidade de deliberar e escolher o melhor, o mais adequado e possível de realizar nesse momento, ou, em outras palavras: de exercitar a prudência. Estes exercícios de interpretação e de avaliação de nossas ações como boas são o primeiro passo para chegarmos ao grau mais elevado da eticidade, à estima de nós mesmos. Apreciando nossas ações, interpretando nosso atuar e examinando-o na confrontação com os padrões de excelência, fazemos uma apreciação de nós mesmos como autores dessas ações. Mas também podemos nos reconhecer como pacientes, mais ainda como sofredores das ações dos outros e até mesmo das conseqüências do nosso próprio agir.

Assinalávamos que a narração como lugar em que é possível o julgamento moral, nos torna presentes ações complexas denominadas *práxis*. Este conceito inclui as práticas, os planos de vida e o grau mais complexo da unidade narrativa de uma vida. São estas ações que permitem, valendo-nos da narração, fazer nossas apreciações, nosso julgamento, nossas avaliações e entrar assim no campo da eticidade. Por outro lado, é por intermédio dos conceitos de **bom** e **obrigatório** que entramos na reflexão, que avançamos em nosso esforço de nos esclarecermos e considerarmos a importância da constituição do si.

Recordemos que na narrativa este processo ocorre quando nos reconhecemos no personagem que realiza tal ação que avaliamos, e, ao apreciarmos a dita ação como boa, estamos dando o primeiro passo na estima de nós mesmos.

Na relação entre a interpretação do texto e a da ação e a auto-interpretação, o "si" se engrandece, porque esta relação mostra a finalidade interna da ação humana e a adequação do que nos parece melhor para o conjunto da nossa vida e das eleições preferenciais que governam essas práticas. Podemos assinalar, em outras palavras, que esse sujeito sai enriquecido quando considera a perspectiva ética e é capaz de escolher o meio mais apropriado para o que é bom e vantajoso para si próprio, levando em conta aquilo que conduz à vida feliz. Isto exige que ele compreenda a situação em sua singularidade, ou seja, que chegue à sabedoria prática. A escolha envolvida no agir humano escapa ao modelo meio-fim; são ideais longínquos que o homem se propõe, onde se pesam as vantagens e inconveniências na escolha de um plano de vida.

Por este trabalho incessante de interpretação das ações e de si mesmo é que prossegue a pesquisa do que nos parece melhor para o conjunto da nossa vida. Das escolhas, das nossas práticas, vai se desenvolvendo a sabedoria prática. Ricoeur sugere que a vida boa necessita da deliberação e este é o

caminho mais prudente: a sabedoria prática deve conduzir a vida. Ele diz:

> O próprio de um homem sábio é ser capaz de deliberar corretamente sobre o que é bom e vantajoso para si próprio, não sobre um ponto parcial (...) mas, de uma maneira geral, que tipo de coisas, por exemplo, conduzem à vida feliz... O bom deliberador, no sentido absoluto, é o homem que se esforça para atingir o melhor dos bens realizáveis para o homem, e que o faz por raciocínio. (...) A sabedoria prática parece, portanto, ter dois limites: um limite superior: a felicidade, e um limite inferior: a decisão singular.(RICOEUR; 1991c:206).

Nesse trabalho de auto-interpretação também se faz presente o conflito das interpretações. O autotestemunho vale como certeza de ser o autor do dizer e de atos bons que nos aproximam do viver bem, de uma vida em parte realizada e que se aproximaria da vida boa e da perspectiva ética. Esta vida boa, que caracteriza o homem com seu olhar de apreciação sobre si mesmo, auto-interpretando-se por meio da interpretação do texto de sua ação no plano ético, torna-se "estima de si". A auto-estima é o aspecto reflexivo do projeto de vida boa. Reconhece-se o homem como digno desta estima pelas capacidades que desenvolve, e define-se como o ser que pode avaliar suas ações estimando como bons os fins de algumas delas.

O desdobramento da ipseidade, a auto-estima e o auto-respeito envolvem o aspecto reflexivo da perspectiva ética como solicitude com e para os outros, e nesse desdobramento encontra

sua profundidade. Isto nos indica claramente Paul Ricoeur, ao dizer:

> Por desdobramento, como já foi dito num outro contexto, entendo que seja certamente uma ruptura na vida e no discurso, mas uma ruptura que crie as condições de uma continuidade de segundo grau, tal como a estima de si e a solicitude não podem ser vividas e pensadas uma sem a outra.(RICOEUR; 1991c:212).

O quem do processo ético da vida boa é o sujeito da auto estima; é o regime de normas que o leva ao auto respeito. É uma dialética sempre presente, mas ela não basta. Ela deve avançar para a forma dialógica, da estima do outro até a justiça em relação a cada um. Compete-nos agora refletir sobre o aspecto ético da auto-estima em seu desdobramento como solicitude para e com os outros.

4.1.1.b - Vida boa como desenvolvimento da solicitude para e com os outros.

O desdobramento na vida e na decisão da auto-estima cria condições tais que a estima e a solicitude são inseparáveis, uma não existe sem a outra. A estima apresenta-se em forma dialogal: dizer "si" não é dizer "eu"; este si significa que está presente o outro. A solicitude é o desdobramento da auto-estima em sua forma dialogal, porque não é algo externo ou agregado à própria estima. Temos necessidade do outro e de sua mediação. Mediador entre o si, que pode avaliar as ações por

meio dos quais pode estimar-se como bom, quer dizer, no que se refere à capacidade de fazer e ao poder de julgar, necessitamos da mediação do outro.

A solicitude para e com os outros é a continuidade da própria auto-estima em outro grau, no qual se manifestam de forma clara os sentimentos que são dirigidos aos outros. Recordemos que Reboul disse que um dos papéis da educação é formar pessoas livres e educá-las para não permanecerem sós. (REBOUL;1984:113) Isto nos mostra o importante papel que pode desempenhar a solicitude na constituição do si ou no seu desenvolvimento, ao valorizar as pessoas como insubstituíveis. Isto, por sua vez, nos leva à nossa própria valorização como pessoas e a expormos valores próprios de uma sociedade que busca ser cada vez mais, ou destacar-se cada vez mais por sua perspectiva humanitária.

O desdobramento do desejo de viver bem leva, num primeiro momento, à problemática da reciprocidade, da mutualidade. Ricoeur retoma os escritos de Aristóteles a respeito da amizade, da qual deseja conservar a ética da mutualidade: quer dizer, a ética da mútua modelação e da mútua definição da identidade existencial, do querer viver juntos. Ricoeur assinala que:

> A amizade acrescenta à estima de si, sem nada suprimir. O que ela acrescenta é a idéia de

> mutualidade na troca entre humanos que estimam cada um a si próprio. (RICOEUR; 1991c:220)

O desdobramento da auto-estima como solicitude encontra na amizade o primeiro desdobramento do viver bem. O amigo é um outro si que tem por papel prover o que somos incapazes de conseguir por nós mesmos. Apresenta a problemática da reciprocidade. A amizade não é justiça; esta se dá na pluralidade e é própria das instituições. A solicitude (amizade) nos mostra a igualdade, como um reconhecer "tu como eu mesmo"; ao contrário, a justiça é própria das instituições e dá a cada um seu direito.

A estrutura da vida boa é aberta, aberta a valorizar a cada pessoa insubstituível. A estima da ausência é a dimensão do valor que faz com que cada pessoa seja insubistituível. A solicitude para e com os outros é a auto-estima, em que o si é destinado à responsabilidade para com o outro. Não podemos estimar a nós mesmos sem estimar ao outro, pois esse outro, no fundo, é o que leva a pessoa a autoestimar-se como possuidor de estima e verificar que tem valor e que, como pessoa, é insubstituível. Ricoeur assinala a respeito do paradoxo da troca de estima, que é fundamentalmente equivalente "à estima do outro como um si mesmo e à estima de si mesmo como um outro"(RICOEUR; 1991c:223)

A solicitude não é obediência ao dever mas sim "espontaneidade complacente" (RICOEUR; 1991c:223); daí a autonomia pessoal fazer um sujeito dependente da solicitude com os outros. Os sentimentos expressos pela solicitude são espontaneamente dirigidos ao outro e em especial, mostram-se no sofrimento, isto é, quando o outro apresenta uma diminuição de sua capacidade de atuar, de poder fazer e, em último termo, de sua integridade, quando a solicitude chega ao "sofrer com" e o si apresenta-se como responsável pelo outro. Responsabilidade que significa "contar com" e "ser responsável por...". A autonomia se apresenta ligada à solicitude como responsabilidade e capacidade de resposta ao outro. É responder a partir delas à voz do outro, entrando na dialética de si como um outro. Esse outro que não só se revela frente a frente, mas que, maiormente, é por nós desconhecido. É aquele que geralmente revela-se nas instituições, razão por que não basta nossa solicitude. É necessário justiça, na sua dupla conotação; como o legal e o bom. Vamos deter-nos especialmente nesta última conotação.

A vida boa parte da auto-estima, passa pela reciprocidade da amizade, chegando à justiça para com cada um. A amizade é o caminho da justiça. Antes de entrar na ampliação da perspectiva ética no nível das instituições, nas quais a igualdade se apresenta como o núcleo comum da justiça distributiva e reparadora, desejamos apresentar a visão do autor Toni

Domènech, que nos mostra que, no nível das relações pessoais, ressalta o valor da amizade. Não se tem dado real importância ao conceito de fraternidade[24]. Este autor em seu artigo "... y la fraternidad", além de propor uma série de questões, diz: Não estão dando ênfase a estes problemas [refere-se, entre outros problemas à: pobreza, racismo, nazismo pré-facista, abandono do terceiro mundo pelos povos do hemisfério norte, surgimento de fundamentalismos fanáticos, ...] Um requestionamento, à altura dos tempos presentes, da idéia de fraternidade universal como uma das dimensões da ética pública?".

4.1.1.c. - O desejo de "vida boa juntos" e o "poder em comum", fundamento das instituições justas.

Recordemos que Ricoeur dizia que de Aristóteles não queria conservar senão "a ética da mutualidade, da divisão e do viver juntos"(RICOEUR;1991c:219). O desejo de viver bem não se limita às relações inter-pessoais, mas abrange também a vida das instituições. Aborda a vida boa com aquele a quem não vemos

[24] Cfr. Toni Domènech, "...y la fraternidad" em Isegoría N/7, p49-77. Neste artigo o autor pretende apresentar "uma reinvicação política, à altura do final do século XX, da fraternidade, e tenta descrever filosoficamente num preàmbulo histórico, um conceito algo preciso e novo dela". Este autor nos recorda que o amor agápico não é um amor ao outro por natureza (amor erótico), porém um amor desinteressado e indica que Plutarco entende a fraternidade de maneira clásica, sem relevância ético-social e que, tanto para Plutarco como para Platão e Aristóteles, é injusto introduzir o princípio democrático de distribução igualitaria independente da excelência e dos méritos dos cidadãos.

pessoalmente, mas com quem podemos chegar a ter um "poder em comum". Poder em comum que existe quando os homens atuam em conjunto. Este poder que procede da ação é irredutível ao do trabalho e ao da obra. Este poder em comum leva à pluralidade e ao concerto, significando a primeira, a extensão das relações inter-humanas a todos os homens, incluindo os terceiros que jamais serão mostrados, os anônimos. Quanto ao concerto, este tem a ver com a ação pública, como o tecido de relações humanas, no sentido de que cada ser humano desenvolve sua breve história. Esta ação pública cremos que deve estar fundamentada numa razão pública. É John Rawls quem nos esclarece a respeito de seu significado:

> (...) a razão pública é característica de um povo democrático: é a razão de seus cidadãos, que querem compartilhar uma posição de igual cidadania. O objeto desta razão é o bem público: aquilo que a concepção política da justiça exige, a estrutura básica da sociedade e os propósitos e aos fins que as instituições hão de servir...(RAWLS; 1994:5).

Tanto essa vida boa que desejamos com aquela que desconhecemos, como o poder em comum que podemos exercer, somente são possíveis por meio das instituições. É nelas que encontramos traços éticos que não estão contidos na solicitude igualitária da amizade, mas sim na igualdade como conteúdo ético da **justiça**. Antes de indicar a conotação que tem para a educação o conteúdo ético de justiça, queremos mostrar, a respeito do ponto destas aplicações: as instituições são as estruturas de viver junto de uma comunidade histórica

(religiosa, de um povo, uma nação, etc.) Vive-se junto por costume e não por regra. As instituições se caracterizam por costumes, pelo *ethos* humano separado da dominação; trata-se de um "poder em comum".RICOEUR (1991c:227,265).

As instituições, que são o ponto de aplicação da justiça, levam-nos a compreender o papel da distribuição: uma das características fundamentais de toda instituição é regular a repartição. A distribuição não só se dá no plano econômico, mas também no referente a papéis, tarefas, vantagens e desvantagens. As instituições asseguram o trânsito dos aspectos e relacionamentos inter-humanos numa sociedade; são responsáveis pela aplicação da justiça distributiva e reparadora. A justiça distributiva é proporcionalidade (igualdade das relações e das partes) e não igualdade; a justiça reparadora é necessária para reestabelecer a justiça que, em algum momento ou situação, não se deu.

Compreender o papel e o valor das instituições é um dos pontos que a educação formal necessita considerar, pois ela mesma se dá dentro de uma instituição. Para ver a importância das instituições como a possibilidade de por meio delas se exercer o poder comum, recordamos com Ricoeur as palavras de Hannah Arendt:

> "O poder corresponde à aptidão do homem para agir, e para agir de modo combinado. O poder não é nunca

> uma propriedade individual, ele pertence a um grupo e continua a lhe pertencer enquanto esse grupo não for dividido".[25]

Se a educação, dizíamos, tende a alcançar a vida boa, ela não deve conformar-se à vida "entre amigos", (cuidado consigo mesmo e solicitude com o outro). Esta não pode ser boa se não for extensível a toda a humanidade, quer dizer, extensível àqueles que não vemos pessoalmente, porém reconhecemos como insubstituíveis por meio das instituições. Mais ainda podemos acrescentar que temos responsabilidades para com as gerações futuras. Ademais, destacamos que é por intermédio das instituições que desenvolvemos nossas vidas. Estas nos mostram nossa temporalidade, a qual é fundamental para o reconhecimento e constituição da nossa identidade pessoal, ou seja, de nosso si mesmo.

A justiça, tanto a distributiva quanto a reparadora, leva-nos a reconhecer o outro como um si mesmo e ao si mesmo como um outro. Precisamos da justiça para completar a via reflexiva da estima de si; não basta a estima a si próprio e a solicitude para com os outros.

O sentido de bom que temos aplicado às ações deve completar suas três faces: a do sujeito da ação, em seu projeto de vida boa, em sua face de justiça que é a aplicada nas instituições

---

[25] Cf. Hannah Arendt, "Du mensonge à la violence", p. 153 em Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um outro*, p. 228.

e no aspecto que intermedeia entre a relação consigo mesmo e as relações com a sociedade. Esta última face é a solicitude para com os outros. Esta perspectiva ética da vida boa com e para os outros em instituições justas precisa passar pelo crivo da norma, como diz Ricoeur. A perspectiva da vida boa é submetida à norma e à estima de si; do nível ético se passa para o momento moral do respeito de si, respeito a si próprio, respeito à norma expandida como respeito ao outro, a cada um.

4.2.- O passo da ética pelo seu momento moral.

O desdobramento da ipseidade em seus graus mais elevados, a estima de si e o respeito de si têm mostrado sua importância para a educação devido à perspectiva ética sobre a qual temos refletido.

A lei moral tem uma estrutura triádica homóloga à estima de si no nível ético. O aspecto ético é complementado e enriquecido pelo momento moral do respeito a si. A perspectiva da vida boa é submetida à norma. Assim, o que era ética passa à formulação deontológica em termos pre-dialógicos (autonomia), em termos dialógicos e interpessoais (respeito às pessoas) e em relação à sociedade, o sentido de justiça torna-se princípio de justiça. O contrato, no nível das instituições ocupa o lugar

que a autonomia tem no plano da moralidade. É este momento deontológico, com sua estrutura triádica que enfatizaremos em nossa reflexão.

É necessário, diz Ricoeur, que a perspectiva ética passe pelo crivo da norma, pela moral para que surja uma ética enriquecida com a pretensão de universalidade que se atribui ao momento deontológico.

A perspectiva ética que, num primeiro nível, nos mostra o desejo da vida boa, agora nos mostra como é possível conjugar esta vida boa que desejamos, este horizonte da vida realizada (e neste sentido feliz) com a obrigação moral. Ricoeur, indaga: como fazer coincidir meu desejável com o preferível? (no sentido do que vale mais o que o desejo). Como é possível a universalização pela norma do desejo de viver bem? Com respeito a esta última questão, Ricoeur nos diz que já na perspectiva teleológica existem traços desta universalização e um deles era no sentido de que tanto as nossas ações como nós mesmos somos "estimáveis".

O predicado "bom" apresenta-se em nível ético (teleológico) como o optativo, como o desejo, no seu momento moral (deontológico); o predicado "obrigatório" apresenta-se como a vontade, o querer, o imperativo. Na ética, o discurso era

dependente do desejo, do optativo; na moral, o discurso está dependente do imperativo.

A moral kantiana apresenta o momento deontológico do dever, da vontade. O moralmente bom significa "bom sem restrição" e o portador deste predicado bom sem restrição é a vontade, razão prática determinada por indicações sensíveis. O bom sem restrição, quer dizer, sem considerar nem a condição interior nem as circunstâncias, só é possível na vontade. É pela "boa vontade" que se abre a porta de acesso para tratar do momento deontológico. Entre esta boa vontade e a ação feita por dever se torna tão estreita a diferença que podem ser tratadas como sinônimos.

A pretensão de universalidade da norma está ligada ao constrangimento, à idéia de dever e isto nos mostra a limitação finita da vontade. O constituinte fundamental da vontade é a razão prática. A boa vontade sem restrição está submetida a limitações e apresenta problemas para alcançar a universalidade; as inclinações dão sinais de finitude, portanto são inadequadas para a universalização.

A educação, como processo de busca de equilíbrio entre a adaptação e a desadaptação, apresenta-se neste sentido como busca de equilibro entre a objetivização, o preferível, e nosso desejo que se desadapta, que se move para buscar mudanças e

pretende a consecução da vida boa. A educação vai em busca, em certo sentido, do passo pela norma. Essa passagem lhe é necessária para não se deixar levar apenas por inclinações momentâneas, mas, como veremos mais adiante, diante dos conflitos das objetivizações e formalizações da norma, os questionamentos e as dúvidas levam-nas a reencontrar novas dimensões da perspectiva ética. O papel da educação é dar-se no campo do "entre", campo que é próprio da convicção, porque é a saída que se apresenta ante os conflitos.

A idéia é não estabelecer antagonismos entre o desejável e o preferível. Nisso ajudam as mediações das máximas que têm passado à regra da universalização. Sempre vai estar presente o questionamento de a máxima de minha ação ser universalizada. Ricoeur diz:

> Essas últimas nocões [práticas, planos de vida e unidade narrativa de uma vida] podem certamente ser transcritas novamente no vocabulário da máxima(...); mas é a *prova de universalização* que da à máxima sua significação específica, ao mesmo tempo que essa prova define pela primeira vez o formalismo, como testemunha, a esse respeito, a formulação mais geral do imperativo categórico: "Age unicamente segundo a máxima que faz que tu possas querer ao mesmo tempo que ela se torne uma lei universal".[26] (RICOEUR; 1991c:243)

[26] Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um outro*, em p.242 diz: "as máximas são as regularidades que o próprio agente constitui fazendo-as suas".

Outra formulação que Ricoeur dá a esta lei kantiana é: "Trabalha de tal maneira que possas considerar a máxima de tua ação como lei da natureza"[27].

Ricoeur reconhece na moral kantiana uma certa racionalidade que faz a transferência de uma racionalidade de entendimento a uma racionalidade prática:

> É somente na medida em que podemos aplicar a nossos desejos, a nossos valores, um critério de universalidade como poderemos reconhecer um ar de família, uma espécie de parentesco formal, entre esta racionalidade e a das leis da natureza.
> É neste nível que se situa a moral kantiana. E é neste nível também que é verdadeira (RICOEUR; 1993:85).

Mas, ao mesmo tempo Ricoeur critica no kantianismo o ter considerado toda a problemática ética, seu dinamismo e sua gênese na perspectiva da racionalidade prática, que é puramente formal e, por outro lado, ter indicado como fundamento o "por à prova" do próprio desejo como um valor ou como uma norma. O

---

[27] Cf. Paul Ricoeur, "El problema del fundamento de la moral", 1975 em *Amor y Justicia*, p. 87. A respeito da problemática que se apresenta no uso da idéia de lei natural, Ricoeur diz:" se a idéia de lei natural não poderia desempenhar um papel de conceito limite, no tanto que como conceito analógico, no sentido (...) que a racionalidade de nossas ações tenham como modelo a ordem do natural" (pp. 88-89). Assim como conceito limite teria o uso como:- um conceito de protesto contra o voluntarismo do Estado. A oposição do direito natural ao direito positivo, como por exemplo nos mostra a defesa da abolição da escravatura.
-Quando o natural se opõe ao convencional e o direito natural passa a ser uma tarefa, assinalando os caracteres mais universais dando entrada na cultura pela oposição à arbitrariedade das diferentes culturas. Exemplo: a paz perpetua proposta por Kant.
- Ao contrário, faria muito mais reservas quando se quisesse apoiar o conceito de lei natural numa natureza biológica, afetiva, conseqüentemente, em constantes antropológicas que me parecem não encontráveis".

formalismo leva ao curto-circuito entre o ponto de partida (a liberdade) e o ponto de chegada (a lei).

O moralmente bom não se deve ser considerado no nível da vontade, mas também da liberdade. A boa vontade sem restrição é igualada à vontade auto-legisladora, onde está presente a liberdade; em outras palavras, o princípio supremo de autonomia. É este princípio moral que traduz a estima de si em auto-respeito e que o leva a afrontar alguns conflitos.

A educação como espaço e contexto adequado para tratar as tensões e refletir permite que nossos desejos e nossas opções passem por um processo único que nos assegura a liberdade em nosso próprio atuar. Liberdade que se dá quando existe uma certa desobediência aos outros, e se segue a trajetória de busca para chegar à obediência a si mesmo, à auto-legislação. Este dar-se a própria lei é a autonomia. Quão fundamental e necessário é este processo de busca, em primeiro lugar na educação da família, como escola do sentimento, ou nas instituições educacionais onde, em muitas ocasiões, não se dá lugar ao desejo, ao optativo, deve-se permitir o conhecimento e confrontação com o outro, com o diferente de si, permitir a liberdade, que leva a reencontrar o sentido da obediência a si mesmo com toda a responsabilidade que isto acarreta. Assim, podemos considerar as palavras de Ricoeur aplicando-as à educação, em especial à auto-educação:

> Todo o procedimento crítico é levar novamente esta condição finita de vontade à razão prática concebida como autolegislação, como *autonomia*. Somente neste estado do si terá encontrado a primeira base de seu estatuto moral, sem prejuízo da estrutura dialógica que, sem nela se acrescentar nada de fora, desenvolve o seu sentido na direção pessoal (RICOEUR; 1991c:241).

A boa vontade sem restrição é igualada à vontade autolegisladora. Quanto ao princípio de autonomia, é este princípio que supera a cisão que pode se dar entre a perspectiva da vida boa e a moral de obrigação: é a autonomia que supera a diferença entre o que comanda e o que obedece. Sendo a autonomia a verdadeira obediência... Por sua vez, a separação que se dá entre a máxima objetiva, na simples forma de legislação e as máximas subjetivas, fica superada pelo princípio supremo de autonomia. Autonomia que traz implícita não só a vontade como também a liberdade.

A autonomia e a heteronomia só se apresentam como modos da ipseidade moral. A dialética entre autonomia/heteronomia ajuda a desvendar e reencontrar a identidade pessoal. Segundo o autor Juan Masiá Clavel, referindo-se à concepção de Ricoeur, diz:

> Para ser sí mesmo tem que responder desde o fundo da autonomia a voz da " heteronomia " (chamamos assim convencionalmente) radical, a que haveria de chamar para sermos exatos "auto-heteronomia" (a paráfrase é minha). Não é uma heteronomia de fora, mas sim dentro da própria autonomia. Existe uma dualidade na consciência, duas vozes, - a que chama e a que responde -, ambas dentro de nós mesmos. Aqui se radica o que logo se

> desloca na vida humana sob a forma de estrutura dialogal (MASIÁ; 1992:17-27).

É papel da educação fomentar a necessidade de confrontar o desejo com o preferível e o estranho. É importante destacar a importância, mais precisamente a necessidade de passar pelo estranho para o reconhecimento da própria identidade. Ricoeur diz:

> Diria que em ética como sucede por outro lado com hermenêutica, é sempre a partir das obras que me são estranhas que eu posso reapropriar-me de mim mesmo. O processo de reapropriação se faz a partir de uma experiência de estranheza, de ser estranho a si mesmo. Em todo caso, seja como for o enigma desta falha primitiva, originaria, é com esta discórdia que começa a intersecção, com esta impossibilidade de fazer coincidir meu desejável com o preferível.(RICOEUR; 1993:81).

A educação que pretende a consecussão da perspectiva ética que passou pelo crivo da norma, promove a liberdade. A liberdade não se alcança sem a confrontação com o estranho. Em termos morais, a liberdade como autolegislação é a autonomia.

Por causa da existência do mal não originário, mas sim radical é que a perspectiva ética deve passar pelo crivo da norma. A vida boa deve levar o sentido universal da moral chegando ao princípio de autonomia, já que não só se trata da vontade, mas também da liberdade.

Ao refletir sobre a forma dialógica do momento moral, devemos lembrar-nos do segundo imperativo kantiano, que mostra

a relação virtualmente simétrica da interação: "*Age de tal maneira que uses a humanidade tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre como um fim (...) e nunca só como um meio.*" A afirmação deste imperativo kantiano é a solicitude, pela mediação da Regra de Ouro: "*Não faças a teu próximo o que detestarias que te fosse feito*". Esta regra se opõe a todo mal, a toda falta de fidelidade, à traição a toda amizade, a todo tipo de violência , enfim, a toda ação que não trate a pessoa como fim em si. A moral nasce da prevenção a tudo isso, nasce da ameaça da violência, ou seja, da diminuição ou da destruição do poder-fazer do outro. Violência que pode dar-se, e que de fato se dá na interação entre homens. Nas interações, muitas vezes se chega a conflitos não superados desencadeando a violência. Seja esta do tipo do "poder sobre" e/ou aquela exercida na categoria do ter. Em ambas, destaca-se a dissimetria inicial entre um que é agente, que faz, e o outro que é paciente. No primeiro caso, referente ao "poder sobre" a violência pode chegar a casos extremos como é a tortura, na qual se chega à destruição da estima de si.

Referente à categoria do ter, a assimetria se dá na distinção entre o teu e o meu; nesta categoria do possuir pode-se causar muito dano, quando são usadas a astúcia e o engano para fazer meu o teu. Como amostra de tortura dissimulada Ricoeur nos apresenta a violência sexual e os maus tratos às crianças(RICOEUR; 1991c:258).

Paul Ricoeur refere-se aos males da ação e diz:

> A vulnerabilidade da ação a respeito dos fenômenos de poder se junta à fragilidade a respeito dos bens e dos males fundamentais cuja obtenção aleatória condiciona exercício da liberdade. É a estes bens e a estes males fundamentais que a Regra de Ouro faz alusão quando fala do que cada um detestaria ou desejaria que lhe fosse feito (1993:59).

O respeito ao outro não constitui um princípio moral heterogêneo com relação à autonomia do si, mas desenvolve no plano da obrigação, do dever, a regra da sua estrutura dialógica.

A norma da obrigação com respeito ao outro é ligada à solicitude pela mediação da Regra do Ouro: *"Não faças ao próximo o que tu detestarias que te fosse feito"*. Este enunciado negativo, de proibição, nos diz Ricoeur, deixa em aberto o leque das coisas não proibidas, e assim dá lugar à invenção moral na ordem do permitido; seu enunciado positivo equilibra a interdição anterior e ela nos mostra motivos de benevolência, "E como vós quereis que os homens vos façam, da mesma maneira fazei-lhes vós, também" (Lc, 6,31) e, ainda mais, o enunciado de *"Amarás o teu próximo como a ti mesmo"* (Mt 22,39) marca a filiação entre a solicitude e a norma.

A Regra de Ouro, regra de reciprocidade, leva-nos a transitar do segundo imperativo kantiano até a solicitude. É por meio da Regra de Ouro que o respeito às pessoas (forma

dialogal da moral) liga-se, em nível ético, à solicitude para com os outros.

Por outro lado, no plano moral, a relação entre respeito às pessoas e a autonomia apresenta a mesma relação que, em nível ético, tem a solicitude com a vida boa.

A educação, ainda a auto-educação, sempre se dá com os outros, com o outro que é o próximo, com cada um a quem não vejo pessoalmente, e também com o outro que sou eu, mas que desconheço. A educação ao considerar a Regra de Ouro, a qual creio que lhe é indispensável, chega não só a uma lógica de equivalência, de respeito entre as pessoas, mas também, a uma lógica de doação. O outro, o diferente de mim, ao qual eu respeito e estimo porque é uma pessoa e fim-em-si, sua doação me enriquece com o desconhecido, com o estranho, enfim com seu projeto original de vida boa. Por outro lado, está minha doação como pessoa a esse outro, doação que por sua vez é enriquecida com seu respeito à minha pessoa.

Ricoeur faz uma análise do segundo imperativo kantiano: *"Age de modo que trates a humanidade, tanto na tua pessoa quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como um fim e nunca simplesmente como um meio"*. É à luz da dialética da solicitude, do outro semelhante a mim e de mim como semelhante a um outro, que o segundo imperativo mostra a tensão entre

humanidade e a pessoa como fim em si. A idéia de humanidade deve ser considerada no sentido compreensivo daquilo que se torna digno de respeito e não é diferente da universalidade considerada como pluralidade. A noção de pessoa como fim em sí mesmo equilibra esta noção de humanidade; só com o conceito de pessoa consideramos a pluralidade[28].

A pluralidade que falta à autonomia, entendida como dar-se a si mesmo uma lei, é o considerarmos a pessoa como fim em si mesmo. Por outro lado, a Regra de Ouro resguarda que a pluralidade das pessoas e sua alteridade não sejam apagadas pela idéia global de humanidade. Destaca-se neste aspecto a educação personalizante, no sentido de que cada um é uma pessoa, uma alteridade diferente, cada um tem seu projeto original e ainda no desejo de viver juntos e criar projetos comuns não podemos perder de vista a grandeza, as limitações e o mistério pessoal de cada um.

---

[28] Com relação ao conceito de pessoa cfr. "Muere el Personalismo y vuelve la Persona", 1983 em *Amor y Justicia*, pag. 95-104 , e "Aproximaciones a la Persona", 1990 em *Amor y Justicia*, pag. 105-124. No primeiro artigo, Ricoeur assinala: "penso que a pessoa é o foco de uma "atitude" a que podem corresponder "categorias" múltiplas e muito diferentes (...) é pessoa essa entidade para quem a noção de *crisis* [não saber o seu lugar no universo, a hierarquia estável de valores que possa guiar as preferências, a não distinção entre amigos e adversários e a existência do intolerável] é a marca essencial de sua situação". Diz mais adiante que a convicção é a réplica à *crisis*, e acrescenta: "Na convicção eu me arrisco e me submeto. Eu escolho, mas me digo: não posso fazer outra coisa. Eu tomo decisão, tomo partido e assim reconheco o que, maior do que eu, mais durável do que eu, mais digno do que eu, me constitui em devedor insolvível, (...) o homem de convicção descobre criando e cria descobrindo".
A constituição ontológica da pessoa traz internamente a dialética da mesmidade e da ipseidade, dialética à qual nos referimos anteriormente.

O aspecto moral no nível das instituições é expresso pelas regras de justiça e tem a mesma exigência normativa e deontológica que a autonomia, no nível pré-dialógico, e o respeito às pessoas, no nível interpessoal e dialogal.

As instituições, estruturas que expressam o desejo de viver junto de uma certa comunidade histórica e que estão ligadas ao sentido de distribuição, de repartição do bens, dos cargos e dos deveres e direitos, das responsabilidades, etc., são o lugar onde se aplica a virtude da justiça.

A interpretação deontológica da justiça tem uma concepção processual; a ficção do contrato tem como função separar o justo do bom. A autonomia era um ato de razão, a moral existe porque a pessoa existe, os princípios de justiça concebidos pelo procedimento contratual são uma ficção, ficam sempre por fundar-se e nunca o farão definitivamente.

A justiça distributiva compreendida como repartição justa em nível ético se destaca como própria das instituições. Este conceito de justiça distributiva serve de porta de entrada ao momento moral. Antes de mais nada, pode-se dizer que ao falar de justiça distributiva surgem algumas ambigüidades, que o momento deontológico com sua pretensão de universalização e formalismo tem a intenção de clarificar. Dentro das ambigüidades destaca-se o que significa "justa parte", ou o

conceito de igualdade próprio da justiça; trata-se de uma igualdade proporcional ou uma igualdade aritmética. Apesar destas ambigüidades, é pelo legado da ética, do seu conceito de justo que se nos mostram ambos os lados da justiça: o bom como extensão da solicitude e o referente ao legal.

Na interpretação deontológica da justiça a concepção processual torna presente a formalização desta. É por meio da ficção do contrato que se separa o justo do bom; esta é sua função. O processo contratual, como momento moral dentro da ética, pretende o mesmo que os outros níveis da moral: a autonomia e a solicitude, ou seja, quer resgatar as inclinações para alcançar uma liberdade no nível das relações sociais.

A concepção deontológica faz prevalecer o vínculo que se dá entre autonomia e contrato social. Agora a pergunta que surge é a seguinte: Por que alguém quer deixar sua autonomia, sua auto-legislação para submeter-se ou para recebê-la em forma de uma liberdade social? Diante deste questionamento, Ricoeur segue a solução proposta por Rawls, solução dada por meio do que este autor denomina *eqüidade*. Ricoeur afirma a respeito da proposta de Rawls:

> Se o termo *fairness*, que traduzimos por eqüidade, é proposto como chave do conceito de justiça, é porque *fairness* caracteriza a situação original do contrato do qual se supõe que deriva a justiça das instituições de base. Rawls assume, portanto, inteiramente a idéia de um contrato original entre

> pessoas livres e racionais preocupadas em promover seus interesses individuais[29].

É necessário destacar que Rawls se opõe à justiça focalizada na perspectiva do utilitarismo, que define a justiça pelo máximo de bem para o maior número. A quota de sacrifício proposta pelos utilitaristas, para alcançar uma satisfação maior e mais adiante, pode às vezes envolver toda uma classe social. Portanto, o custo social que exige a justiça, para entregar o máximo de bem para o maior número, é alto. Este tipo de justiça pode chegar a contradizer o princípio do respeito às pessoas e a consideração destas como fim em si.

Ricoeur faz uma análise da proposta de Rawls a respeito da teoria contratualista de justiça, que trata de uma certa igualdade, sem cair, por isso, em um igualitarismo puro. Retém, da análise que Rawls consagra aos princípios de justiça, aqueles que a põem na via da função da arbitragem nas demandas sociais conflituais. Disso destaca três pontos: o primeiro se refere ao fato de o formalismo do contrato ter por efeito neutralizar a diversidade dos bens a repartir, em favor da regra da repartição. Recordemos o que assinalamos quanto à

---

[29] P. Ricoeur, O *Si-mesmo como um Outro*, p. 268-269; cf. p. 306 onde mostra que a justiça e a eqüidade "não são absolutamente idênticas, nem genericamente diferentes (...) Com efeito, o equitavel (épieekés), sendo completamente superior a uma certa justiça, é ele próprio justo e não é como pertencente a um gênero que é superior ao justo" (Ética a Nicômaco). Alí Ricoeur afirma que: "A eqüidade, concluiremos, é um outro nome do senso da justiça quando este atravessou as provas e os conflitos suscitados pela aplicação da regra de justiça".

justiça distributiva, repartição não só de bens econômicos, mas também de direitos e deveres, de benefícios e en cargos.

O segundo ponto que Rawls propõe a respeito dos princípios de justiça, é a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. Como terceiro ponto fundamental, afirma que dentre todas as partilhas desiguais existe uma que é mais justa que as outras, formalizada por maximizar a parte mínima, princípio denominado *maximin*, o qual pretende que: "toda argumentação do benefício dos mais favorecidos é compensado por uma diminuição da desvantagem dos menos favorecidos" (RICOEUR;1993:47), em outras palavras, o aumento das vantagens dos mais favorecidos é compensado com a diminuição das desvantagens dos mais desfavorecidos.

Da análise anteriormente proposta do ponto de vista deontológico da justiça, que pretende com sua fundamentação processual liberá-la da perspectiva ética, a ambição universalista fica estabelecida na formalização do contrato social, como a autonomia o era no primeiro nível.

Antes de finalizar e entrar plenamente nos conflitos que fazem a passagem da ética pelo crivo da norma, desejamos realizar algumas reflexões a respeito da educação e dos princípios de justiça, onde se reafirma a necessidade de passar pelos conflitos, para alcançar a sabedoria prática. Para isso,

começamos relembrando que Ricoeur reconhece a formalização dos princípios de justiça na proposta de Rawls, especialmente no princípio *maximin*, reconhecendo nele o espírito da Regra de Ouro: "Esta fórmula equivale, em efeito, a igualar as partes tanto quanto permitir as desigualdades que impõem a eficácia econômica e social"(RICOEUR; 1993:30).

Os princípios de justiça formalizados que estão sob a lógica da equivalência requerem, nos diz Ricoeur, "a mediação do político para aliar a prática da justiça e suas próprias instituições", indicando que é ao Estado que compete fixar a prioridade da partilha dos "bens sociais primários" (partilha de renda, serviços, segurança, educação, saúde, cidadania, entre outros) e oferecer uma linha política a seguir. Isto requer discussão pública e instituições judiciais que façam valer o direito, ou seja, situem as partes na sua justa posição. Isto só é possível em uma sociedade com um Estado de Direito, onde a discussão pública e a decisão política asseguram um marco global da lei e possa se dar uma ordem de prioridade entre os bens sociais primários a repartir. Daí a importância da democracia como forma de governo que assegura o Estado de Direito e onde os conflitos reconhecidos são levam à discussão, RICOEUR (1993:35-55). Além disso, Ricoeur nos diz que:

> A democracia não é um regime sem conflitos, mas um regime no qual os conflitos estão abertos e negociáveis segundo as regras de arbitragem conhecidas. (1991c: 302).

Nossa pergunta depois desta reflexão é: que importância têm para a educação os princípios de justiça? São importantes, podemos dizer, porque em primeiro lugar a educação é um dos bens primários a repartir, cuja distribuição e prioridade cabe ao Estado fixar, depois de efetuar a discussão pública. Ao exercer os direitos e deveres de cidadania, cabe a cada cidadão participar da discussão pública, discutir a posição de prioridade da educação ante outros bens. A prioridade da educação deve ser ressaltada em relação a outros bens, porque acreditamos que a educação é um dos bens que permite, por seu processo, favorecer a democracia. A educação exerce esta função quando é assegurada a cada cidadão. É a educação dada na sociedade democrática que prepara e permite a participação na discussão pública, possibilitando assim tornar mais transparentes as decisões políticas, levando o cidadão ao seu compromisso social.

Por outro lado, queremos destacar a importância da educação institucionalizada porque o homem se desenvolve e vive em instituições. Admitimos, então, a necessidade de uma educação institucionalizada adequada e oferecida por um Estado democrático, onde as capacidades e disposições que diferenciam o atuar humano podem expandir-se, tornando o indivíduo pessoa, aprendendo a exercer seus direitos de cidadania e de livre eleição. Exemplo disso são as instituições onde não só se dá prioridade à instrução, mas também à formação de cidadania,

criando os espaços próprios para exercê-la, tais como: Centro de Alunos, Centro de Pais e Responsáveis, Federação de Estudantes, Associação de Professores, etc. O Estado deve cuidar de suas instituições educacionais para que valorizem os direitos de cidadania e eduquem para a liberdade, porque são garantia de formação de pessoas como fim em si, pessoas que dão o testemunho de sua própria estima e de respeito e estima a seus semelhantes. Além disso, este tipo de instituições educacionais permitem que se tenha uma participação real na sociedade e que perante as crises que se apresentem, seus participantes (alunos, professores, pessoal administrativo e auxiliar, pais e responsáveis) assumam os compromissos, enfim ajudem a ser possível a perspectiva ética. Em outras palavras, que se esteja disposto a exercer a autonomia pessoal, mas atentos a escutar o outro, a repeitá-lo, bem como às necessidades da sociedade.

Devemos reconhecer que em nossos países em desenvolvimento nos encontramos com sérios problemas no nível da educação institucionalizada. Exemplos disso são: o problema não resolvido da alfabetização, em alguns países; em outros, a má qualidade da educação, especialmente a educação das classes desfavorecidas; a alta taxa de evasão escolar, a falta de formação e participação dos professores em políticas educacionais, etc. Isto pode levar a conflitos quando não se faz a distinção da pessoa como fim em si e ela é tomada como um

meio de produção. Esta deformação da educação se apresenta apenas quando se dá uma "instrução pobre", que tem como único objetivo preparar mão-de-obra.

Em nossos países latino-americanos, a educação pode ser utilizada não para formar o homem livre que aspira por uma vida feliz e que deseja alcançar seu si mesmo, mas para fabricar a mão-de-obra atual ou aquela que a técnica de amanhã já está exigindo. Não estamos apresentando argumentos contra a capacitação necessária às pessoas, que lhe permite desenvolver um trabalho de melhor qualidade, ou as ajude a valorizar-se. Pretendemos simplesmente lembrar que o fim último da educação é a formação das pessoas e o desenvolvimento de sua perspectiva ética da vida boa. Ricoeur dá um forte peso ao valor da palavra para nos recordar que a educação profissional deve ser transformada em uma cultura, onde não apenas se transmitam conhecimentos e técnicas para um trabalhador, mas se dê uma forte importância às humanidades, às disciplinas que levam a pensar, enfim se dê o processo educativo-cultural que desadapta. Por sua vez, Ricoeur atribui às universidades a função de manter em seu ambiente a tensão entre o que denomina o jogo da adaptação e desadaptação que, no caso das universidades, se dá entre a zona destinada à especulação desinteressada, à pesquisa sem aplicação imediata e aparente e a resposta às necessidades da sociedade moderna. RICOEUR(1990a:204). A educação deve levar em conta não só o

racional, as necessidades imediatas da sociedade, como também o sentimento, a liberdade pessoal e a utopia.

O que foi anteriormente exposto pode ajudar a entender porque sempre as nossas democracias estão sendo questionadas, especialmente em sua apreciação das prioridades dos bens primários e de sua distribuição.

Esta reflexão deve levar-nos a perguntar: Que tipo de educação se está oferecendo? Aplicando a isto a regra de *maximin*, ou seja, estmos dando a melhor educação às classes desfavorecidas para atenuar as desigualdades que impõe a eficácia social e econômica? Qual tem sido a contribuição e participação pessoal que temos dado como educadores, em nível político, para levar uma autêntica educação a quem mais precisa, pela sua condição de desvantagem social-econômica? As perguntas que podem surgir são muitas e pretendemos que todas elas, bem como a reflexão referente à educação, nos conduzam além de reafirmar a necessidade do trânsito do sentido de justiça, à moral, para ressaltarmos e fazermos visíveis os conflitos que sempre se dão no plano da moralidade; por outro lado, sendo inevitáveis os conflitos na vida moral, a primeira identificação destes conflitos se dá no nível institucional. Eles servem de pano de fundo para o surgimento de conflitos no nível das relações interpessoais entre a norma e a solicitude

e os conflitos dissimulados presentes no exercício da autonomia.

4.3. Conflitos no plano da moralidade

Os conflitos se fazem presentes e é a moral, com sua universalização e formalização, que nos leva a enfrentá-los. Daí que nela, na moral, se mostre a necessidade de redescobrirmos uma ética, a fim de superar estes conflitos. Cada um dos conflitos que assinalaremos, mostra que a única saída é chegarmos à sabedoria prática.

Os conflitos da prática moral a levam de volta à ética, mas uma ética que está dentro do quadro do julgamento moral em situação. Nesta instância, se renovam os recursos da perspectiva ética da vida verdadeira e se chega ao que denominamos de convicção. Com isso, não se quer indicar a não-necessidade do trânsito da ética pelo seu momento moral. Todo nosso trabalho tem mostrado que é necessário partir do optativo, passar pela obrigação, pelo dever, pelo momento moral, para que, por meio da interrogação, da reflexão, se possa voltar à vida verdadeira. É necessário passar pelos conflitos que agitam a vida prática da moralidade para não cair no arbítrio de nossos desejos, sermos escravos das nossas inclinações. É preciso passar pelo estranho, assinala Ricoeur,

porque no confronto com o preferível, com o de maior valor, é que se pode alcançar a convicção e pelo julgamento moral em situação, chegar à sabedoria prática.

Pomos em evidência que a sabedoria prática em situação não é uma outra instância ou terceiro lugar da ética[30], apenas se trabalha dentro do desdobramento da ipseidade, em seu grau mais elevado: a estima de si e o respeito de si. Além disso, é necessário deixar estabelecida a necessidade de se chegar a esse desdobramento, à passagem da moral à ética, que não apenas a fundamenta, como lhe serve de recurso em situações conflitantes. Só assim se pode adquirir e exercer a sabedoria prática.

Insistiu-se com firmeza em começar a educação pelo desenvolvimento da capacidade de optar, e posteriormente se deixou claramente estabelecida a necessidade da perspectiva ética passar, em seus diversos níveis, pela norma, pelo dever. Desejamos, além disso, assinalar o papel da educação nesta dialética interna da ética (entre a perspectiva da vida boa e o momento moral), que consiste em buscar a sabedoria que permite chegar a uma solução aos conflitos que aí surgem. A educação não tem apenas como tarefa levar a essa descoberta de

---

[30] Cf. Paul Ricoeur, *O Si-mesmo como um outro*, p. 292, diz: "*Minha aposta é que a dialética da ética e da moralidade(...) ata-se e desata-se no julgamento moral em situação, sem a adjunção, no nível de terceira instância, da Sittlichkeit, florão de uma filosofia do Geist na dimensão prática.*"

conflitos entre o preferível e o desejável, mas sua tarefa é mais ampla: deve permitir buscar uma saída aos impasses que se apresentam. Estas saídas nas opções oferecidas pelas diferenças levam ao julgamento moral em situação. A convicção e o julgamento moral em situação são constituintes da sabedoria prática. Esta não é constituída por leis prontas e acabadas, nem por conselho direto, porém, ao contrário, assume-se a ação humana a custa de riscos próprios da convicção como resposta para a crise. Ricoeur diz:

> Ao si, capaz de percorrer o curso inteiro das determinações ético-morais da ação, curso no fim do qual a estima do si torna-se convicção. Na convicção encontram-se os preceitos de primeira ordem e os preceitos de segunda ordem, de acordo com Donagam, isto é, as objetividades ético-morais da ação e a subjetividade do agente que faz voltar sobre si a partir e através dessas objetividades[31] (RICOEUR; 1991c:342).

- Conflitos e Instituições.

Os conflitos presentes em nível institucional determinam novos traços da ipseidade moral, correspondentes à prática política. Os problemas no campo institucional são o pano de fundo para os conflitos gerados no plano interpessoal, entre a norma e a

---

[31] Cfr. em "Muere el personalismo, vuelve la Persona", em *Amor y Justicia*, (p. 101). Ricoeur nos assinala que a convicção é a relação circular entre a historicidade do compromisso e a atividade hierarquizante que revela o caráter de dúvida do compromisso mesmo [compromissos como critério da pessoa que significa que não tem outra forma de discernir uma ordem de valores capaz de convocá-lo, mas sim é através da identificação com uma causa que o supera]

solicitude. Somente após analisar os conflitos que se dão nestes dois níveis é possível tratar os conflitos mais dissimulados presentes na autonomia.

A regra de justiça traz conflitos quando se trata cuidadosamente da grande variedade de bens a distribuir. Estão incluídos no próprio princípio de *maximin;* porém aí se considera o ponto de vista mais desfavorecido como referência, podendo transformar-se na fórmula refinada de cálculo utilitário. O problema de distribuição surge ao desnudarmos a diversidade de bens a distribuir. Esse problema se apresenta pela diversidade de contribuição individual ou coletiva. Quanto ao problema de distribuição, se buscamos uma saída, somos obrigados a ligar novamente o justo ao bom pela idéia de bem social primário e pela avaliação ou estima que desses bens seja feita. Nesta última entra em jogo o cultural e o histórico. O problema que leva ao conflito é a tensão que se dá entre o universalismo e o contextualismo.

Estando o problema de universalismo e contextualismo presente em todas as esferas da moralidade, pensamos que é importante indicar que este conflito está sempre presente na educação e a ele não se dá muitas vezes atenção suficiente para propormos uma superação. Este problema se vê claramente em educação formal, na fixação dos planos de estudos, quando neles não se consideram os problemas próprios de uma região e se

exige ou se adota um currículo único para um país, o qual, às vezes dentro de seu território apresenta uma grande variação de clima, cultura, valores, etc.

Pensamos o quanto é sério este problema quando o vemos a partir da educação quando nela não considerar o contexto e, ao mesmo tempo, oferecermos uma educação que não é significativa e pertinente à realidade. Ricoeur nos mostra a necessidade de uma reformulação da ética da argumentação. Temos certeza de que ela é válida também, e em especial quando se trabalha em educação. Ricoeur oferece uma saída a todos os conflitos apresentados nas esferas de moralidade, entre contextualismo e universalismo, dizendo:

> Gostaria de sugerir, (...) uma reformulação da ética da argumentação que lhe permitiria integrar as objeções do contextualimo, ao mesmo tempo que este levaria a sério a exigência de universalização para se concentrar sobre as condições de pôr *em contexto* essa exigência (...)
>
> O que é preciso pôr em questão é o antagonismo entre argumentação e convenção, e substituí-lo por uma dialética fina entre *argumentação e convicção*, a qual não tem saída teórica, mas somente a saída prática da arbitragem do julgamento moral em situação. (RICOEUR;1991c:335).

O conflito entre universalização e contextualismo afeta todas as esferas de moralidade e na regra de justiça se apresenta na estima dos bens sociais primários. Nas esferas de justiça nas instituições se apresenta o conflito no arbítrio. Todas elas são esferas de possíveis conflitos sociais. As

esferas de justiça que são diferentes das regras de justiça que regem a cidadania; tratam dos direitos dos residentes estrangeiros, dos exilados políticos, das esferas de segurança e assistência pública, esfera dos empregos, das mercadorias. O problema do conflito se apresenta no nível das esferas que requerem arbitragem, pela ameaça de usurpação umas das outras. É em relação a estes problemas, quando a justiça não estabelece vínculos orgânicos entre as pessoas, que se faz necessária a sociedade política. Ricoeur diz:

> E é porque a sociedade civil, lugar dos interesses em competição, não cria também vínculos orgânicos entre as pessoas concretas que a sociedade política aparece como o único recurso contra a fragmentação em indivíduos isolados (1991c:298).

Neste sentido Ricoeur aceita o sistema de instância coletiva de mediação intercalada entre a idéia abstrata de liberdade e sua efetivação. O progressivo triunfo de um vínculo orgânico entre os homens dá-se sobre a exterioridade das relações jurídicas.

A prática política é o lugar de conflitos e estes encaminham ao sentido ético da justiça buscando nele recursos para enfrentar os ditos conflitos e chegar a uma solução dada pela sabedoria prática. A prática política se refere, em nível horizontal, à luta entre grupos rivais na distribuição de poder; em nível vertical, na prática, entre governo e governados.

O conflito em um Estado de Direito, no qual se dão atividades de deliberação, coloca em questão as prioridades e é possível estabelecer uma ordem de prioridade nas esferas de justiça. Na democracia, a discussão política pretende reconhecer essa ordem de prioridade, porque nela os conflitos são abertos e negociáveis. Portanto, na democracia existe um reconhecimento do valor da palavra. A discussão política sempre é inconclusa e qualquer decisão tomada pode ser revogada, mais ainda quando se considera a dialética entre a argumentação e a convicção.

Ricoeur se refere ao conflito pelo estabelecimento dos bens primários e diz :

> Essas pretensões são em definitivo relativas à prioridade em reconhecer numa cultura e numa conjetura histórica determinada, esses ou aqueles bens primeiros que definem as esferas de justiça e finalmente as preferências, presidindo a relação dessas esferas de justiça na ausência de uma ordem lexical tão imperativa quanto à dos princípios formais de justiça. Nesse julgamento em situação, que as democracias avançadas identificam, para o essencial, com o voto majoritário, o único equivalente da *eubolia* - a boa deliberação. (1991c:302).

O segundo nível de discussão é com respeito aos fins do bom governo que é parte integrante da mediação política, pela qual se aspira a alcançar a perspectiva ética: aí se dá o julgamento político em situação.

O terceiro nível atinge o processo da própria legitimação da democracia. A pergunta que se apresenta é como fazer visível

a dominação do querer viver juntos. É o entrecruzamento no espaço público da aparição das tradições que dão lugar à tolerância e ao pluralismo. A democracia pede a aceitação de suas contradições.

Para finalizar, nos conflitos apresentados em nível institucional e na saída que a ética dá pelo julgamento em situação, se retoma a eqüidade como o que remedeia a justiça. É o conceito de eqüidade o nome que a justiça toma logo depois de ter atravessado a prova e os conflitos que apresentou a aplicação da regra, com sua formalização e sua pretensão de universalidade.

-Conflitos a nível interpessoal

Com respeito aos conflitos apresentados em nível interpessoal, estes se referem às duas vertentes no segundo imperativo kantiano: a vertente universalista do imperativo, presente na idéia de humanidade, e a vertente pluralista que trata do conceito de pessoa como fim-em-si. O conflito surge quando a alteridade das pessoas é incoordenável com a universalidade das regras, e se dá a cisão entre o respeito às regras e o respeito às pessoas. É em nome da solicitude, afirmação da pessoa como insubstituível, que a sabedoria prática pede a prioridade do respeito às pessoas antes do o respeito às regras.

O outro aspecto que se apresenta no nível das relações interpessoais é o conflito presente na esfera da promessa; aí se apresenta novamente a dificuldade escolher entre o respeito à pessoa ou o respeito à regra. Com relação a promessa Ricoeur diz:

> A sabedoria prática consiste em inventar as condutas que mais satisfarão a exceção que requer a solicitude traindo o menos possível a regra. (...) A sabedoria prática consiste aqui [casos de promessas a moribundos e promessas à vida que está começando] em inventar os comportamento justos apropriados à singularidade dos casos. Mas ela não é por isso entregue ao arbitrário[32] (RICOEUR; 1991c:314).

- Autonomia e conflito.

Ricoeur critica o formalismo kantiano com respeito à ordem que este dá ao princípio de autonomia em relação às pessoa e a seu correlato no nível institucional e diz que, devido a isso, se apresentam os conflitos. O sentido forte da autonomia é a responsabilidade do próprio julgamento, e este é real e só pode acontecer quando se inverte a ordem estabelecida por Kant. Quer

---

[32] Cf. Paul Ricoeur, "Aproximações a pessoa", em "Amor e Justiça", p105-125. Neste artigo o autor assinala que a promessa agrupa a tríade da linguística, a locução se dá no "eu prometo", a interlocução estabelece a relação ao outro e sua última fase é a linguagem como instituição. A respeito da tríade ética se faz presente a estima de si, o respeito às pessoas e instituições justas. Manter uma promessa, assinala este autor, significa "três coisas (...): manter-se a si mesmo na identidade daquela que o disse e que o fará amanhã. Este mantimento de si anuncia a estima de si. Por outro lado, é sempre a alguém a quem se promete... porque alguém conta comigo, espera de mim que eu mantenha minha promessa que equivale à obrigação de preservar a instituição da linguagem".

dizer, deve-se partir da idéia de justiça, seu sentido e regras, atravessar a estima e o respeito às pessoas para poder chegar à autonomia. Recordemos que ao tratar da autonomia já indicávamos, citando o autor Masiá, que esta é possível e leva em si a heteronomia. Além disso, nessa heteronomia aparece o sentido diverso do outro: o outro sob a lei, o outro do sentimento e a forma de respeito.

Ricoeur diz:

> (...) essa triplice alteridade, íntima de si, reúne a alteridade propriamente dialógica que torna a autonomia solidária e dependente da regra de justiça e da regra de reciprocidade" Ela se torna uma autonomia solidária e dependente da regra de justiça e da regra da reciprocidade (1991c: 322).

A idéia de autonomia pretende levar traços de receptividade, de passividade e de impotência, portanto não é uma autonomia auto-suficiente. A autonomia é reconciliadora com a receptividade porque a liberdade é afetada pela própria lei que se dá e que está sujeita à regra de justiça e à regra de reciprocidade. É passiva porque, sendo ela um ato de razão, se forma uma razão afetada pela humilhação e/ou a exaltação; é impotente porque seu livre arbítrio está submetido à propensão ao mal, afetando sua capacidade de atuar por dever.

A pessoa que faz exercício deste tipo de autonomia, entendida com os traços de passividade e impotência e com a ordem estabelecida por Ricoeur, de partir da idéia de justiça e atravessar a estima e o respeito da pessoa, é a autêntica

pessoa madura capaz de atuar segundo sua própria lei. Esta pessoa adulta, autônoma não perde oportunidade para exercitar-se em sua tarefa de ser livre e desenvolver seu potencial político, criando projetos para si mesmo e para o conjunto dos homens; é capaz de reinterpretar com liberdade seu passado para projetar-se na busca da vida feliz para a pluralidade das pessoas.

A educação é o processo em que a pessoa aprende a manter latente a tarefa de ser livre, de autolegislar e exerce o poder em comum no diálogo com seus semelhantes para tentar levar a cabo sua perspetiva ética que lhe exige educar-se para compartilhar seus projetos com a pluralidade.

Antes de finalizar este capítulo que pretendeu desenvolver a perspectiva ética da ipseidade com seu momento moral e com os conflitos próprios da vida moral, é-nos necessário perguntarmos sobre a ontologia da ipseidade, sobre a ontologia de si.

A reflexão sobre a ontologia do si é-nos fundamental porquanto tratamos da questão da identidade pessoal e esta é referida na pergunta: Quem sou eu?. Pretendemos que a ontologia nos permite estabelecer relações entre a identidade e o processo educativo. É possível estabelecer este tipo de relações e tentar oferecer, a modo de conclusões, algumas inferências educativas a respeito do correspondente ao si. Esse

si, é essa identidade, esse ser que se mostra de muitas maneiras e que em nosso percurso se nos apresentou como uma identidade simbolizada, narrativa e ética. Com respeito à indagação referida, a ontologia do si, Ricoeur nos propõe como porta de entrada e engajamento ontológico, a atestação.

4.4 ONTOLOGIA DO SI.

Ricoeur indaga no final de seu percurso a respeito do si: Qual é o modo de ser do si? Que espécie de ente, ou entidade ele é?

A hermenêutica do si apresenta o encadeamento na interpretação do si com a tripla mediação: - pelo desvio da reflexão pela análise, pela determinação da ipseidade em contraste com a mesmidade, pela determinação da ipseidade pela via de sua dialética com a alteridade.

Baseado nos conceitos polissêmicos do ser, recibidos de Platão e Aristóteles, Ricoeur vale-se, para um engajamento ontológico, da noção de atestação. Defende que essa atestação pode ser identificada "com a asegurança que cada um tem de existir como um mesmo no sentido da ipseidade" (RICOEUR; 1991c:348). Podemos assim ver o alcance ontológico da distinção entre a mesmidade e a ipseidade. O autor aqui privilegiado finaliza este longo trajeto referndo-se à estrutura dialética

da relação entre ipseidade e alteridade. Nesta dialética a alteridade mostra a distinção entre um discurso de segundo grau (proveniente dos "grandes gêneros) e os aspectos fundamentalmente fenomenológicos da hermenêutica do si (*passividade*)[33]. Nossa preocupação não estará centralizada especificamente no esclarecimento dessa distinção, mas, sim, no estabelecimento da ontologia do si. Isto é o que nos permitirá estabelecer as implicações educativas da hermenêutica do si.

A relação dialética entre ipseidade e a alteridade nos proporciona o exame do caráter ontológico do modo de ser do si.

A atestação, diz Ricoeur, manifesta-se *como crédito e como confiança*. Para examiná-la toma como guia a polissemia do ser, ou do ente aristotélico. Entre o ser verdadeiro e o ser falso é no primeiro que se baseia a atestação, como crédito e confiança.

Estabelece-se a diferença de Ricoeur com Aristóteles: o ser verdadeiro Aristóteles e o ser verdadeiro da atestação. Para isso Ricoeur assinala o siguinte:

---

[33] Cf. P. Ricoeur, *O si-mesmo como um outro*, , p.349, onde o autor esclarece que em sua interpretação e reapropriação das filosofias do passado, "O diverso do si não será um equivalente estrito do Outro platonico, e nossa ipseidade não repetirá o Mesmo platonico".
Este discurso de segunda ordem sobre a alteridade, proveniente dos "grandes gêneros" é diferente doa aspectos fenomenológicos da hermenêutica do si. Ricoeur clarifica tal afirmação (p. 413), ao dizer: "A unidade profunda da atestação de si e da injunção vinda do outro justifica que seja reconhecida na sua especificidade irredutível, a modalidade de *alteridade* que corresponde, no plano dos "grandes gêneros", à *passividade* da consciência no plano fenomenológico".

> (...)a atestação guarda a seu respeito algo específico, pelo único fato de que aquilo que ela diz ser-verdadeiro é o si; e ela o faz através das mediações objetivantes da linguagem, da ação, da narração, dos predicados éticos e morais da ação. (1991c:352-353).

A atestação tem a suspeita, que ocuparia no par aristotélico do ser falso. Sem embargo, na atestação não se dá o modo disjuntivo próprio do par aristotélico. A suspeita é o caminho da própria atestação. "Ela freqüenta a atestação como o falso testemunho freqüenta o testemunho verdadeiro"(RICOEUR; 1991c:353). A suspeita é concebida como parte da travessia da atestação, ela pertence à atestação. Isto se viu como aporía tanto na ascrição como na identidade pessoal e na identidade narrativa e ainda em sua forma mais insidiosa nos conflitos que se engendravam ao passar a perspectiva ética pelo momento moral até chegar à convicção no julgamento moral em situação.

É necessário mostrar que o que se atesta é a ipseidade em sua diferença com relação à mesmidade e sua relação dialética com a alteridade.

Num primeiro momento, a atestação se apresenta como crédito e confiança de existir no modo da ipseidade. A investigação estabelece uma religação do ser do si e as quatro acepções primitivas do ser de Aristóteles, colocadas sob a distinção do ato e potência. Ricoeur explora essa distinção para chegar a uma dessubstancialização do ato, o qual, enquanto ato, se dá numa certa unidade do atuar humano: *a unidade analógica do atuar* que marca o lugar da polissemia da ação e do homem

atuando e sofrendo. Quanto à potência estamos-nos referindo à potencia do atuar, do poder em comum, do poder sobre, etc.

Sem desconhecer as dificuldades e perplexidade que se acumulam ao tratarmos das duas significações do ser, segundo as categorias (ousia, latim substância) e o ser como potência e ato[34] nosso autor acrescenta a perplexidade específica "à relação dessa acepção primitiva do ser como agir humano" Por outro lado, reatualiza a ontologia de Aristóteles (*dynamis* e *energia*) em uma reapropriação em beneficio de uma ontologia da ipseidade. Propõe o autor, ainda, que o si pode ser declarado agente quando se mostra a ontologia da ipseidade. Segundo Ricoeur:

> (...) a *energéia-dynamis* irriga campos de aplicação diferentes do agir humano, [é] que ela manifesta sua fecundidade(...)
> O essencial é o próprio *descentramento* -para baixo e para o alto, em Aristóteles- a favor do qual a *energéia-dynamis* assinala [aponta] para *um fundo de ser ao mesmo tempo poderoso e efetivo* sobre o qual se destaca o agir humano (1991c:360).

Na reconstrucção da energéia-dynamis Ricoeur a compara com a reconstrucção realizada por Heidegger, na qual encontra ressonância com a hermenêutica do si, como também alguma diferença. Com relação a isso, podemos indicar que existe ressonância com respeito ao conceito de consciência

---

[34] Cf. P. Ricoeur, *O si-mesmo como um outro*, pp.358-359, com relação às perplexidades que se apresentam: determinação circular do ato e da potência, do afastamento extremos dos campos respectivos de aplicação destas noções (física do movimento de um lado, cosmoteologia do repouso e do "pensamento do pensamento", po outro lado) e o primado do ato sobre a potência em união com a teoria da substância.

heideggerianos: consciência no sentido de atestação, a qual confirma a distinção entre ipseidade e mesmidade como dois modos de ser. Dois modos de ser que são o *Dasein* e o *Vorhandenheit*[35]. Com relação à dimensão ontológica de Sorge[preocupação] Ricoeur estabelece logo sua vinculação com o ser-no-mundo, uma equivalência com a "unidade analógica do agir". A diferença em relação a Heidegger dá-se neste sentido:

> (...)a procura de um (...) revezamento entre a fenomenologia do si agindo e sofrendo e o fundo efetivo e poderoso sobre o qual se destaca a ipseidade"(RICOEUR, 1991c: 368).

Em um primeiro momento, vimos a dialética da ipseidade em sua dialectica com o Mesmo; refletiremos agora sobre a segunda determinação da ipseidade em sua dialética com a alteridade. Com respeito de isso deve-se assinalar que a alteridade não é exterior à ipseidade. Ricoeur informa que ela pertence "ao conteúdo do sentido e à constituição ontológica da ipseidade" (RICOEUR; 1991c:371). Daí a dialética não ser disjuntiva. A dialética entre alteridade e a ipseidade é um discurso de segundo grau que provém da dialética do Mesmo e do Outro platônico. A diferença fundamental em Ricoeur é que o outro não é imediatamente exterior; daí o caráter polissêmico da alteridade. O Outro não se reduz à alteridade de um outro;

---

[35] O neologismo Vorhandenheit com significação de "à mão" ou "disposição", mais ainda, no sentido de " estar disposto a...". Cf. pp.137-138.

isto parte de que o Mesmo perdeu sua univocidade, e é atravessado pela linha de divisão que separa a identidade como idem e a identidade como ipse. Para Ricoeur:

> A polissemia da ipseidade, a primeira observada, serve de algum modo como revelador com respeito à polissemia do Outro, que opõe-se ao Mesmo, no sentido de si-mesmo.(RICOEUR;1991c:371).

Para finalizar, queremos apenas indicar que o fiador fenomenológico da metacategoria da alteridade é, a variedade das experiências de passividade, entremeadas de maneiras múltiplas ao agir humano. Ricoeur (1991c:371). Essa passividade é a própria atestação da alteridade e mostra-se como outro em sua triplice alteridade: a) a alteridade própia da carne, o corpo com mediador entre si e o mundo; b) a passividade emplicada pela relação de si com o estranho, no sentido do diverso de si, e, portanto, da relação de intersubjetividade possível de se estabelecer; c) a relação do si como o si-mesmo, como outro foco de passividade, sendo a consciência no sentido de Gewissen (atestação), essa consciência como parte da alteridade. A atestação da ipseidade é inseparável do exercício de suspeita, inscrita na problemática da verdade como abertura.

Uma vez estabelecida a ontologia da ipseidade pela atestação, tendo indicado a dialética própria entre ipseidade e alteridade, podemos referir-nos, concluindo, a algumas inferências educacionais que o desenvolvimento de nosso trabalho nos sugere.

CONCLUSÃO

ALGUMAS IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS DA HERMENÊUTICA DO SI.

Se a grande preocupação de Ricoeur é resgatar o sujeito tanto do próprio aniquilamento como da própria exaltação, essa preocupação acreditamos ser também a da educação. Por que haveria de ser essa preocupação própia do fenômeno da educação?.

Primeramente, porque a educação está preocupada com o homem, com sua existência e com seu envolvimento dentro da sociedade. Tal preocupação leva a educação a estabelecer algumas prioridades que, relacionadas a ela poderão contribuir para a consolidação da identidade. Isto é mais evidente quando se trata a identidade de um individuo que desenvolve sua existência em tempo de saber e de comunicação e, mais ainda de informatização, como este em que vivemos: o tempo da "modernidade".

A educação oferece nesta época sua contribuição, significação e sentido no papel de libertar o homem da

alienação desencadeada pela informatização, e levá-lo a seu mais alto grau de autotestemunho como pessoa. A identidad como pessoa autônoma permite-lhe reconhecer-se como fim em si mesmo e ser capaz dar testemunho de seu si-mesmo. O autotestemunho o leva a atestar a si próprio e a dar crédito à atestação da alteridade.

A educação neste tempo de modernidade, de saber e de informatização é condição para educar-se a pessoa que deve aprender a viver isolada ao mesmo tempo em que tem o compromisso de participação ativa na sociedade. Isso ocasiona exigências pessoais, interpessoais e em nível social.

Entre essas exigências queremos destacar primeiramente o fato de que a educação, com as solicitações atuais carrega uma forte conotação política. Graças à sua implicação política é-lhe permitida prolongar o ético, ao atribuir-lhe uma esfera de ação. O ético afirma a liberdade partindo da primeira pessoa, que busca reconhecer-se na segunda pessoa e na mediação através de um terceiro neutro (as instituições).

É na esfera de ação política que se prolonga a exigência de reconhecimento mútuo e é o campo de ação o local onde se poderá tentar alcançar a realização não apenas do projeto pessoal, mas também obter o espaço em nível social no qual se possa participar das decisões políticas. Essas decisões definirão a prática política a seguir e na qual se possam estabelecer

prioridades que sirvam de mediações para a construção de uma sociedade justa.

Outras das grandes responsabilidades que traz este resgate do sujeito em nível educacional é estabelecer a relação entre a crise que vive esse sujeito e o compromisso que deseja realizar.

Por sua vez, as instituições têm uma grande margem de potencialidades para poder realizar este resgate de um si que assume sua crise, que a toma com sua convicção.

São muitas as implicações da hermenêutica do si e de sua ontologia no âmbito da educação. Estabelecemos para a reflexão alguns temas: a relação entre educação e identidade, o enfoque da educação como discurso dialógico e dianoético, o exame da práxis educativa e da tarefa hermenêutica da educação.

- Relação entre educação e identidade.

Procuramos explicítar o conceito de identidade pessoal proposto por Ricoeur, e trabalhamos o conceito de educação com o qual pretendemos fundamentar este trabalho. Depois da leitura dos textos de P. Ricoeur fica clara, para nós a dimensão ética da educação. A educação como práxis se enriquece, ou melhor, ficam fortemente marcadas algumas das conotações que a definem.

Como educadores às vezes, ignoramos essas conotações. Quando consideramos as palavras de Ricoeur, no entanto, constatamos a unidade analógica do atuar educativo.

Na tentativa de estabelecer a conexão e as relações que se dão entre a educação, como processo de equilibrio entre adaptação e desadaptação, e a identidade, como modo de ser, se nos apresentam algumas interrogações. Por que se pode estabelecer relaçoes entre elas? O que se espera destas relações? São elas significativas? No fundo, o questionamento é: Que significado tem para a educação o engajamento ontológico da atestação? Estas e outras interrogações nos levam a reavaliar e resgatar nossa reflexão sobre os textos de Ricoeur, buscando neles o estritamente educacional.

Identificar as conotações que a educação assume e que se têm revelado após a leitura de Ricoeur, permite-nos assinalar que a educação tem necessariamente ligação com a identidade pessoal, com os "modos de ser".

A educação é, uma mediação para encontrarmos o equilibrio entre ambos os modos de ser: no Dasein e no Vorhandenheit [existência..., à mão]. Em outras palavras, a educação é o processo que nos ajuda, como chave hermenêutica , como esfera de reflexão e práxis a encontrar o equilíbrio "entre os dois": a estabilização própria da identidade como *idem* e o movimento

que promove as mudanças, próprio da identidade como *ipse*. É necessário recordar que ambos os modos de ser se necessitam dialeticamente para conformar uma pessoa adulta. Pessoa que se mostra responsável pela sua ação, que age com intenção e que é capaz de dar uma resposta solícita aos outros com convições próprias e que pretende contribuir com a construção de instituções justas, e da educação para a pluralidade. Esta pessoa, este si, leva a dialética da identidade em "equilíbrio", quer dizer, tem passado por conflitos, não os teme e os vê como a possibilidade de crescimento e desenvolvimento, onde pode aplicar sua sabedoria prática.

É importante o equilíbrio na dialética presente na identidade, porque reconhecemos os perigos latentes e aquilo a que se pode chegar quando não se dá essa dialética ou o que significa, quando um dos modos de ser deixa de estar presente. Recordemos que só o desenvolvimento de ipseidade, sem o sustento da mesmidade, leva a um desconhecimento de si próprio e à perda da própria identidade, ou como diz Ricoeur, à expressão existencial: "Não sou nada".

Por outro lado, este "Não sou nada" pode indicar o contrário, quer dizer, quando só se dá uma forte conotação à mesmidade, sem desenvolver a ipseidade, nos encontramos com um indivíduo que, ao chegar a dizer: "Não sou nada", esta reconhecendo que não tem dado uma resposta nem ao próprio

chamado, nem à convocação do outro. Em outras palavras, significa que não tem agido para produzir as mudanças que o podem levar a encontrar o sentido da própria existência.

Além disso, é necessário destacar a dialética entre ipseidade e a alteridade e esta última em sua tríplice passividade: como corpo, como o diverso de si e como consciência no sentido de atestação. A estes aspectos que mostram a equivocidade da alteridade, a educação deve estar atenta. Como mostra disso, indicaremos o grande e importante trabalho que se pode realizar em disciplinas específicas da arte e a questão do corpo encarnado.

Nesta reflexão, temos destacado o "entre dois", onde a pessoa se conforma, entre a mesmidade e a ipseidade, entre a ipseidade e alteridade, ou seja, o equilíbrio justo em que o homem se mantém de pé, e que define a educação: o entre da adaptação (objetivações estabelecidas) e o da desadaptação (cultura). Em outras palavras temos trabalhamos os momentos diacrônicos e dianoéticos próprios do discurso de Ricoeur e que nos parecem necessários no exame do processo da educação.

- Educação como discurso dialógico e dianoético.

A educação, como discurso pedagógico, vai-se fazendo, vai-se refazendo sem, por isso, significar que se vai repetindo ou que é eclética. Não é possível esquecer que a educação promove

e busca trocas que levem a conformar a pessoa e que esta se desenvolve em um tempo: seu tempo humano. O tempo não se apresenta estático, mas sim em movimento, e nele tem lugar a diacronia, a historicidade da pessoa e da comunidade à qual pertence.

A educação, como discurso, apresenta-se claramente como um discurso dianoético: seu processo sempre vai ser em um "entre dois". Um "entre dois" que a leva a ser, como discurso, dialógico e dialético.

Podemos destacar que esse "entre dois" ou entre ambos se apresenta dianoeticamente: entre o desconhecimento e a compreensão, entre o texto e o contexto, entre o universalismo e o contextualismo, entre o tempo cronológico e o tempo humano, entre o sincrônico e o diacrônico, entre a distância e a pertinência, entre o exteriorizar e a apropiação, entre o pensar e o sentir, etc. Este jogo no "entre ambos", que temos destacado em nível dianoético nós o fazemos presente basicamente por duas razões: a primeira delas, porque na educação se deve considerar ambos pólos; a segunda razão é porque este jogo é próprio de um movimento educativo dialético: está enraizado, tem uma retrospectiva, mas busca uma prospectiva.

Esse movimento dialético não basta, é necessário desenvolver com maior força o discurso educativo dialógico. A educação, se não é dialógica, deixa de ser educação. Nisto se

destaca o dialógico que não se refere apenas a um outro fora, exterior a si; recordemos que a alteridade é parte constitucional ontológica do si. Estamos falando da alteridade na sua tríplice dimensão: a alteridade como corpo, como o diverso de si e como consciência (atestação).

É a educação como discurso dialógico e dianoético que nos leva a reconhecê-la como práxis educativa com suas conotações éticas e políticas.

- A educação como práxis educativa, ética e política.

A educação promove a ação humana sensata, e isto ela cumpre na medida em que a pessoa encontra a verdade, não só a verdade própria do saber, mas também a verdade de uma sabedoria pessoal que vai ao reencontro de sua verdade pessoal, ao reconhecimento de sua própria identidade.

As ações educativas mostram-se em uma gama considerável e variada, seja em nível do nitidamente pedagógico, curricular e extra curricular, seja em caráter mais político, dentro da esfera do ético. Tudo isso, não é possível separar, apenas o fazemos para um maior esclarecimento e para indicar como esta práxis educativa pode assinalar, como diz Ricoeur, o ser como ato na sua "unidade analógica de atuar".(1991c:362).

Destacamos a ação educativa como práxis e discurso

dianoético- dialógico, poque ela se apresenta como uma esfera onde se faz possível desenvolver as dimensões políticas e éticas do homem. A educação, como ciência que promove a ação intencional e com sentido, tem o caráter simbólico, textual-narrativo e envolvea perspectiva ética.

São as trocas intencionais que a pessoa busca para alcançar uma melhor compreensão de si mesma , como por exemplo, o sentido de sua existência, que o levam a agir, a um agir educativo que envolve ações éticas e políticas necessárias para mudar o cenário institucional. Procura-se que este seja cada mais o espaço para desenvolver ações próprias do homem como ser simbólico, como ser narrativo e seu *ethos* pessoal. Este último aspecto mostra que a vida deve ter o sabor de vida boa, ou seja, uma vida completa... que é possível apenas com e junto a outros e que leva em si o desejo de que juntos formem o poder em comum que torna possível chegar a conformar instituções justas e estar abertos à vida em grupo e à pluralidade.

Portanto, podemos terminar dizendo que a práxis educativa apresenta-se como o atuar humano sensato que está presente na história, na ação a vir e é possível porque o homem necessita desenvolver-se como ser simbólico, narrativo e ético.

A educação, como ação educativa, como práxis na sua pretensão ética, leva na conformação da pessoa o próprio da

perspectiva ética à qual esta aspira. Essa perspectiva significa direção e sentido...

Em nosso caso particular colocamos como objeto de investigação a questão da identidade e da educação, o que nos levou a compreender a identidade como modos de ser: o Dasein e o Vorhandenheit (identidade do si e o diverso de si, o si e a alteridade e o si como um outro)

- Tarefa educativa: Necessidade de uma hermenêutica educacional.

A educação institucional formal deve ser um processo de ação educativa hermenêutica para que o indivíduo se conforme, como pessoa, com sua própria identidade, no qual se apresenta a significação e sentido de sua existência. A educação deve promover os indivíduos os quais devem despertar mediante o simbólico.

É preciso dar relevância à narrativa, à expressão na qual o aluno pode tornar narrável sua existência e nisso desenvolver sua capacidade de expressão, de reflexão, de interpretação e sua criatividade.

Acreditamos que seja possível em qualquer disciplina da educação formal, desenvolver o *homo narrativus*. A criança e também o adulto necessitam, para chegarem a ser pessoas,

compreendar e dar sentido à sua existência. Ao narrativizar sua existência e seu mundo deverá o indivíduo ser capaz de estabelecer relações entre o próprio do si e o estranho, entre seu próprio mundo e o mundo dos outros, e ser capaz de fazer estimações que o levem a eticidade. Por sua vez uma educação que promova a narratividade, a expressão fixada em "textos" (não necessariamente escritos), leva a recuperar contextos que permitem à imaginação desenvolver-se, fazer criações mais ricas de sentido e significação. A educação deve desenvolver a criatividade. Criatividade que confronta o educando com o "objetivável", com o estabelecido e por isso lhe apresenta conflito, nos qual necessariamente tem que desenvolver uma interpretação que o leva ao julgamento moral em situação, e a realizar sua tarefa de ser autonômo e livre.

Estas reflexões nos conduziram a ver que a educação deve levar em si a sua mais séria reflexão e uma hermenêutica própria: deve levar a uma compreensão profunda do termo da identidade. Este processo hermenêutico a que está chamada a educação deve dar relevância às suas mediações próprias, como o são as pessoas, o símbolo e o "texto".

Estas implicações são possíveis, quando a educação se dá em um Estado democrático onde se pode visualizar os conflitos existentes, levá-los a um plano de diálogo, estimar as possibilidades de solução e as potencialidades para solucioná-los.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS Y ARTIGOS DE PAUL RICOEUR:

Ricoeur Paul. *Amor y Justicia.*(*Lectures 1*, 1991; *Lectures 2*, 1992) Organização, tradução e introdução de Tomás Domingo Moratalla. Madrid: Caparrós Editores, 1993, 125 p.

_____. "Autocomprensión e historia" (Auto-compréhension et histoire, 1987) em *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación. Actas del Symposium Internacional sobre el Pensamiento Filosófico de* Paul Ricoeur, pp.26-42, Granada, 1987. Trad. de José L. García. Barcelona: Anthropos, 1991a.

_____. *Do texto à acção.* Ensaios de hermenêutica II.(Du texte à l'action.Essais d'herméneutique II, 1986) Trad. de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: RÉS-Editora Ltda., 1989a, 407 p.

_____. *Finitud y culpabilidad.* (*Finitude* et culpabilité, 1960) Libro Primero. El Hombre Labil. Libro Segundo: La Simbólica de Mal. Trad. de Alfonso García y Luis Valdés. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A., 1991b, 502 p.

_____. *Historia y verdad.* (*Histoire e verité*, 1955). 3°edición ampliada.Madrid:Ediciones Encuentro, 1990a, 318p.

_____. *Interpretação e Ideologias.* Organização e apresentação de Hilton Japiassu, 3ª edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988a, 172 p.

_____. *Texto, testimonio y naración.* Trad., prólogo y notas de Victoria Undurraga, Santiago: Editorial Andrés Bello, 1983, 125 p.

_____. *Teoria da interpretação.* O discurso e o excesso de significação.(*Interpretation Theory*: Discourse and the Surplus of Meaning, 1976) Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1987a, 109 p.

_____. *Tiempo y narración I.* Configuración del tiempo en el relato histórico.(*Temps et récit.* L'historire et le récit 1983-85) Trad. de Agustín Neira, con una presentación de Manuel Maceiras. Madrid: Serie Libros Europa de Ediciones Cristiandad, 1987b, 377 p.

_____. *Tiempo y narración II.* Configuración del tiempo en el relato de ficción,(Temps et récit. La configuration dans le récit de fiction.1983-1985) Trad. Agustín Neira, Madrid: Serie Libros Europa de Ediciones Cristiandad S.L., 1987c, 280 p.

_____. *O Conflito das interpretações:* ensaios de hermenêutica. (*Le conflit des interpretations*: essais d'herméneutique, 1969) Trad. de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1978, 420 p.

_____. *El discurso de la acción.(Le discurse de l'action,* 1977). Trad. de Pilar Calvo. Madrid: Ediciones Cátedra S. A., 1988b, 160 p.

_____. *Ou la liberté selon l'espérance.* Présentation, choix de textes, biographie, bibliographie par Michel Philibert, Paris: Éditions Seghers, 1971, 193 p.

_____. *O si-mesmo como um outro.*(*Soi-même comme un autre,*1990) Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas S. P.: Papirus Editora, 1991c, 432 p.

_____. "El Tiempo relatado", em Correo de la Unesco, ano XLIX, abril 1991d, pp.11-15.

_____. "The Fragility of Political Language" em Philosophy Today DePaul University, Chicago: vol. 31, nº1/4, Spring 1987d, pp. 35-44.

_____. "The Power of Speech: Science and Poetry" em Philosophy Today DePaul University, Chicago:Vol.XXIX 1/4, 1985, pp.59-70.

_____. "Narrative Identity", em Philosophy Today, DePaul University, Chicago: vol.35:I of 4, Spring 1991e, pp.73-81.

Livros y artigos sobre Paul Ricoeur.

ABEL Olivier, "Ricoeur's Ethics of Method " Philosophy Today. DePaul University Chicago: V 37, N° 1, 1993, pp. 23-30.

AGÍS V. Marcelino, " Simbolismo y hermenéutica: Mircea Eliade y Paul Ricoeur", Barcelona: em Suplementos. Materiales d e trabajo intelectual, Anthropos, N° 42, febrero 1994, pp.101-114.

AVILA C. Remedios y CALVO M. Tomás (eds), *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación.* Actas del Symposium Internacional sobre el Pensamiento Filosófico de Paul Ricoeur,Granada-España, 1987.Traduciones del francés de José L. García, Barcelona: Anthropos,1991, 447 p.

BEUCHOT Mauricio,(UNAM, México) "El porvenir político-cultural y escatológico del hombre según Paul Ricoeur: utopía y ontología". Madrid: em ISEGORIA, Revista de Filosofía Moral y Política, N° 5, Mayo-1992, pp. 134-142.

_____. "Verdad y hermenéutica en el Psicanálisis según Ricoeur", em *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos, 1991. pp.193-212.

CALVO Tomás, "Del símbolo al texto" em *Paul Ricoeur: Los caminos de la de la interpretación.* Barcelona: Anthropos, 1991. pp.117-136.

DANESE Attlio (a cura di), *L'io dell altro.* Confronto con Paul Ricoeur, Genova: Editrice Marietti, I Edizione, 1993.

FRANCO Sergio "Hermenêutica e Psicanálise na obra de Paul Ricoeur" (Tese de doutorado, UNICAMP) Campinas,S.P.: Facultade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1993.

KELLNER Hans, "'As Real as it Gets...' Ricoeur and Narrativity", Chicago: em Philosophy Today, DePaul University, Volumen 34:3, Fall 1990, pp.229-242.

LAWLOR Leonard, "Dialectic and Iterability: The confrontation between Paul Ricoeur and Jacques Derrida ", Chicago: em Philosophy Today DePaul University, Vol. 32, 3/4,1988, pp.181-194.

LORENZON Alino, "Uma leitura da obra de Paul Ricoeur e a realidade latino-americana" , Brasil: em Revista Brasileira de Filosofia, Vol. XLII,Fac.173-1994, pp. 36-50.

MACEIRAS Manuel, "Paul Ricoeur: Una ontología militante" en *Paul Ricoeur: Los caminos de la interpretación*, Barcelona: Anthropos,1991, pp. 45-66.

MACEIRAS M. y TREBOLLE J. *La Hermenéutica contemporánea*. Madrid: Editorial CINCEL S.A., 1990.

MASIÁ C. Juan, "Revisión de la heteronomía en diálogo con Paul Ricoeur", Madrid: em ISEGORIA, Revista de Filosofía Moral y Política, N° 5, mayo 1992, pp.17-27.

NAVARRO Juan Manuel, "Existencia y libertad: Sobre la matriz ontológica del pensamiento de P. Ricoeur" em *Paul Ricoeur: los caminos de la interpretación*. Barcelona: Anthropos, 1991, pp.145-182.

MULDOON Mark, "Time ,Self and Meaning in the works of Henri Bergson, Maurice Merleau-Ponty, and Paul Ricoeur, Chicago : em Philosophy Today DePaul University, V. 35:3, Fall 1991, pp.254-268.

NOVASKI Augusto. "Fenomenologia da Ação. Proposta de uma Filosofia da Educação a partir da Fenomenologia de Paul Ricoeur".(Tese de doutorado, UNICAMP) Campinas, S. P.:

Facultade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PEÑAFLER Mariano, "Ricoeur y la aprehensión del Sujeto", (crítica del libro Soi-même comme um autre-1990) Madrid: em Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política, N° 5, Mayo 1992.

_____. "Paul Ricoeur y las metáforas del tiempo" em *Paul Ricoeur: Los caminos de la Interpretación*, Barcelona: Anthropos, 1991, pp.333-358.

SMITHERAM Verner, "Man Mediation and Conflict in Ricoeur's Fallible Man", Chicago: em Philosophy Today DePaul University, Vol.XXV, N°4/4, Winter 1981, pp. 357-369.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALLIENDE Felipe, *Glosario del Texto Guía de Latín*, Santiago: Editorial Universitaria, S.A. 1966.

DOMÈNECH Toni, "...y fraternidad", Madrid: em Isegoría, Revista de Filosofía moral y política, N°7, abril 1993, pp.49-77.

DUQUE Félix. "Belleza y terror en Platón", Murcia: em **Λ α ίμῶν**, Revista de Filosofía, N° 4-1992, pp.41-54.

DURAND Gilbert, *La Imaginación simbólica*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1968.

GARAGALZA Luis, "Hermenéutica simbólica: la Escuela de Eranos", Barcelona: em Revista Anthropos Editorial del Hombre, N°57, 1986, pp.56-63.

_____. *La interpretación de los símbolos.*Hermenéutica y lenguaje en la filosofía actual. Presentación de Andrés Ortíz-Osés, Barcelona: Editorial Anthropos, 1990.

GIDDENS Anthony, *Modernidade e Identidade Pessoal*, Portugal: Celta Editora, 1994, 209 p.

HEIDEGGER Martin, *Arte y Poesia, 2ª edición en español.* México: Fondo de Cultura Económico,, 1973.

HIRSCHBERGER Johannes, *História da Filosofia na Antigüidade*, 2° edição aumentada, São Paulo: Editôra Herder, 1969, 327 p.

LOLAS S. Fernando, "La Medicina como Narrativa", Santiogo: Discurso de incorporación a la Academia Chilena de la Lengua, 1991.

MARCONDES C. Constança. "Kairós", Campinas, S. P.: em Revista Reflexão, n° 39, Instituto de Filosofia- PUCCAMP, 1987.

MATURANA Humberto, *Emociones y lenguaje en educación y política*, 6° edición .Santiago: CED-Editorial Hachette,1992.

MORA P. Ziley, *La Araucanía Mística Antigua para la Grandeza de Chile.* Temuco: Telstar Impresores Soc. Ltda., 1988.

MOUNIER Emmanuel, *O personalismo* (*Le personnalisme*, 1950), 3° ed. Lisboa: Moraes Editores, 1974.

PRIETO S. Mª. Dolores, *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*, Madrid: Editorial Bruno, 1989.

RAWLS John, "La idea de una razón pública", Madrid: em Isegoría Revista de Filosofía Moral y Política, N°9, abril 1994, pp.5-40.

REVOUL Oliver, *Filosofia da Educação.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 5° edição, 1984.

REZENDE Antonio Muniz de, *Concepção fenomenológica da educação*, São Paulo: Cortez Editora, 1990.

SAVIANI Dermeval, *Pedagogia Histórico-crítica*: primeiras aproximações, 3° edição, São Paulo: Cortez Editora, 1991.

VASQUEZ G. Sonia, *Valores Educacionales del Pueble Mapuche*, Villarrica: F. Burrows y R. Rojas (editores), 1993.