

**FRANSMAR BARREIRA COSTA LIMA
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**Kierkegaard
e a Educação da Subjetividade:
Ironia e Edificação**

**São Paulo
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FRANSMAR BARREIRA COSTA LIMA
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Kierkegaard
e a Educação da Subjetividade:
Ironia e Edificação

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Tiburi

São Paulo
2010

FRANSMAR BARREIRA COSTA LIMA
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Kierkegaard
e a Educação da Subjetividade:
Ironia e Edificação

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Tiburi

Aprovado em:

Prof^a. Dra. Marcia Tiburi (Orientadora)
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo

Prof. Dr. Jorge Miranda de Almeida
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Vitória da Conquista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Lima, Fransmar Barreira Costa
Kierkegard e a educação da subjetividade: ironia e edifi-
cação / Fransmar Barreira Costa Lima. – São Paulo, 2010.
109p.

Bibliografia

1. Filosofia da existência 2. Educação 3. Subjetividade
I. Título II. Kierkegaard, Soren

CDU - 101

Bibliotecário Responsável: Cristiane Pozzebom CRB 10/1397

Agradecimentos

À Profa. Dra. Marcia Tiburi, minha orientadora, pela dedicação, confiança e crítica atenta.

À Profa. Dra. Regina Giora, com a qual percebi a importância de uma pedagogia da sensibilidade

Ao Prof. Dr. Jorge Miranda de Almeida, amigo e debatedor, primeiro a escrever no Brasil sobre a educação kierkegaardiana.

Ao Prof. Dr. Alvaro Valls, *primum magister*, pela disponibilidade e constante atenção.

Aos amigos da SOBRESKI – Sociedade Brasileira de Estudos de Kierkegaard – e da Biblioteca Kierkegaardiana de Buenos Aires, por compartilharem tantas dúvidas no estudo do pensador dinamarquês.

Ao Prof. Dr. Marcelo Bueno, por dez anos de diálogo e aprendizagem.

À minha mãe, D. Adriana, que mesmo sem saber “pra que filosofia?” me mostrou o caminho do pensamento com suas lições de humildade e luta.

Às minhas *Marias*, carinho e afeto.

À Fábio e Fátima, meus artistas práticos, sempre meus caçulas.

À Ana Paula, pela paciência e pelo amor.

Aos irmãos aedo-dionisiacos, Rubens, André, Edison, Lauro; pelos momentos de dúvida e consolo, quando eu não sabia se ria ou chorava, e por sempre oferecerem as alternativas mais absurdas.

À Patrícia, gorjeio canoro das manhãs de sábado. Minha consultora exclusiva da língua de Oscar Wilde.

Aos afilhados, Fábio, Giulia, Bruna e Lucca; com as desculpas de um padrinho não tão presente

Aos meus alunos, que contrários à determinação etimológica, são iluminados.

Aos amigos da Cultura de Paz em Floresta (PE) e em Vitória da Conquista (BA), pela riqueza cultural e sabedoria que compartilham com gratuidade e alegria.

Aos mestres, Orlando, Graziela, Rizolli, Jane, Angela, Saly, Paulo, Marcio Fonseca, Jorge, Edson, Feijó, Valdevir e Marcélio, por tornarem-se a ocasião.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, por proporcionar condições acadêmicas para que este trabalho fosse levado a termo, em especial na figura do Sr. Argemiro, pela atenção e constante gentileza.

Aos amigos, professores e direção do Colégio Jardim São Paulo, pelo apoio constante e confiança.

À CAPES, por propiciar recursos para o término deste trabalho.

RESUMO

O trabalho que ora se apresenta trata sobre a educação da subjetividade no pensamento de Søren Kierkegaard, filósofo dinamarquês da primeira metade do século XIX.

O primeiro capítulo explana sobre a crise do pensamento sistemático moderno e a crítica de Kierkegaard ao pensamento lógico formal e aponta suas inferências na educação contemporânea, versando sobre o indivíduo estabelecido no contexto da modernidade, a necessidade da comunicação e o papel da subjetividade na transição do indivíduo genérico para o Indivíduo na existência.

O segundo capítulo trata o conceito de subjetividade e sua relevância na edificação do Indivíduo em Kierkegaard, delimitado pelo pseudônimo Johannes Climacus na obra *Post-Scriptum conclusivo, não científico às Migalhas Filosóficas*. Infere também sobre a relação entre discípulo e mestre e a crítica a nosso sistema educacional a partir das *Migalhas Filosóficas*. Ainda no segundo capítulo, o conceito de edificante surge como aporte fundamental para a educação da subjetividade nas *Obras do Amor*.

O terceiro capítulo trata a ironia kierkegaardiana como aparato de desconstrução sistemática, valorizando a linguagem significativa da educação, a seriedade e o humor.

O quarto capítulo relaciona os conceitos kierkegaardianos apresentados com a necessidade da edificação para uma educação da subjetividade que contemple a alteridade, o compromisso e a existência humana, considerando as exigências legais e a desconstrução necessária dos procedimentos pedagógicos atuais para que a educação não se restrinja ao debate e à reflexão, mas se estabeleça na prática e na ação da existência.

A (In) conclusão apresenta a possibilidade de desdobramentos desta pesquisa em trabalhos futuros, abordando as relações entre indivíduo e estado, comunidade e sociedade e com sugestões de possíveis diálogos com outros autores.

ABSTRACT

The work now presented is about the education of subjectivity in the thought of Søren Kierkegaard, Danish philosopher from the first half of the nineteenth century.

The first chapter explains the crisis of modern systematic thought and Kierkegaard's criticism to logic formal thought and points to their interferences on contemporary education, understanding on the individual established in the context of modernity, the need for communication and the role of subjectivity in the transition from generic individual to individual in existence.

The second chapter is about the concept of subjectivity and its relevance in the construction of the individual in Kierkegaard, delimited by the pseudonym Johannes Climacus in the work *Concluding Unscientific Postscript to Philosophical Fragments*. Inferred also on the relationship between disciple and master and the critical to our educational system from *Philosophical Fragments*. Even in the second chapter, the concept of edifying emerges as fundamental contribution to the education of subjectivity in *Works of Love*.

The third chapter deals with kierkegaardian irony as apparatus of systematic deconstruction, valuing the meaningful language of education, seriousness and humor.

The fourth chapter relates the kierkegaardian concepts presented to the need of edification to a education of subjectivity that address the otherness, commitment and human existence, considering legal requirements and the necessary deconstruction of actual pedagogical procedures so that education is not restricted to discussion and reflection, but established in practice and in the action of the existence.

The (In) conclusion presents the possibility of developments in this research in future work, addressing the relationship between individual and state, community and society and with suggestions of possible dialogues with other author

*Para Raimundo e Adriana, por me
ensinarem antes de Roger Bacon que
rir é próprio do homem*

Timeo lectorem unius libri

Geralmente atribuído a S. Tomás de Aquino

Ridendo dicere severum

Anonimo

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
INDIVÍDUO, COMUNICAÇÃO E SUBJETIVIDADE	21
1.1 - DO ESPANTO À DÚVIDA: A CRISE DO PENSAMENTO SISTEMÁTICO	26
CAPÍTULO 2	
O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE EM KIERKEGAARD	41
2.1 – A SUBJETIVIDADE NO POST-SCRIPTUM E NAS MIGALHAS FILOSÓFICAS: ENTRE A VERDADE E A NÃO VERDADE.....	47
2.2 – A EXISTÊNCIA E A SUBJETIVIDADE NAS MIGALHAS FILOSÓFICAS : A RELAÇÃO ENTRE O DISCÍPULO E O MESTRE	54
2.3 – EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO NAS <i>OBRAS DO AMOR</i> – O AMOR EDIFICA	62
CAPÍTULO 3	
A IRONIA KIERKEGAARDIANA: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA	70
CAPÍTULO 4	
SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO	93
4.1 – A DESCONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS PEDAGÓGICOS NAS RELAÇÕES HUMANAS DA EDUCAÇÃO	96
A TÍTULO DE IN-CONCLUSÃO	104
BIBLIOGRAFIA	107

INTRODUÇÃO

Estes livros são como espelhos. Se um macaco olhar para eles, certamente não verá o rosto de um apóstolo. É com esta epígrafe de Lichtemberg que Søren Kierkegaard, filósofo dinamarquês da primeira metade do século XIX, abre sua obra *In vino Veritas – O banquete*. Pensar no reflexo que se desdobra a partir da imagem de um indivíduo implica em reconhecer a verdade na existência e certamente, o problema que se desdobra na contemporaneidade acerca da educação é um *olhar*, como ação verdadeira, sobre a autenticidade e o compromisso que são máximas necessárias para a edificação do indivíduo, não apenas em suas habilidades técnicas, mas em sua completude e singularidade, se tomarmos como premissa básica de nosso trabalho que cada Indivíduo¹ é único e inigualável em sua historicidade.

O presente trabalho tem por finalidade debater a questão da educação contemporânea no interior do conflito entre a historicidade e a individualidade, a partir do pensamento de Søren Kierkegaard. Por historicidade entendemos todo o conjunto de elementos próprios da formulação cultural de uma determinada civilização, seus valores e tradições a partir de fatos determinantes, nas artes, política e moral. Por individualidade devemos compreender tudo aquilo que é próprio do indivíduo e sua existência, condição e valores próprios e essencialmente sua subjetividade e interioridade.

Examinamos a educação entre estas duas categorias, pois se trata de uma ferramenta capaz de unir uma à outra, sem desmerecimento da individualidade e sem prejuízo para a historicidade. Neste sentido entendemos que a sociedade hodierna, vive um embate que dispõe em perspectivas opostas a sobrevivência e a existência, onde sobreviver requer atender aos princípios tradicionais de uma

¹ É importante distinguir o indivíduo tratado enquanto generalidade do Indivíduo singular, que reconhece a verdade na existência, ao qual Kierkegaard se refere. Para a referência a este Indivíduo, como unicidade, usaremos substantivo próprio.

civilização aniquilando a individualidade, e a existência é a autêntica ação de cada pessoa em uma dimensão peculiar de sua passionalidade, liberdade e decisão.

O aniquilamento do Indivíduo só existe porque a própria formação cultural em seu desenvolvimento histórico exige do indivíduo o exercício de uma atividade direcionada para o bem comum – o trabalho – que lhe garante a sobrevivência com regalias civilizatórias e a aceitação comum dos “iguais” a partir do cumprimento dos objetivos determinados pelo sistema econômico-cultural estabelecido por uma convenção que considera o anseio de todos em contrapartida à vontade de ninguém.

Por outro lado, há no indivíduo um anseio pelo desenvolvimento da cultura a partir da subjetividade, na arte, na música, no pensamento e na beleza, permitindo que este desempenhe uma função social ou uma atividade a partir de suas próprias aptidões. Desde a antiguidade, quando Aristóteles afirmava que cada homem exerce bem a arte que lhe é própria e exerce esta arte com maestria por certa aptidão natural (ARISTÓTELES: 2009, I) ou seja, por estar em acordo com sua vontade e sua natureza, é notório o paradoxo existente entre a necessidade objetiva e virtuosa do trabalho e do cumprimento de uma função social em contraposição à satisfação subjetiva dos anseios naturais, das paixões. A esta realização subjetiva chamaremos vocação, utilizando um termo bastante contemporâneo, em franca oposição ao entendimento sistemático aristotélico, que entende ser a virtude apenas elemento de bem-estar oriundo do trabalho do homem, exercício de sua arte e bem, cujos frutos são dispostos diante do comum.

Neste universo entre o trabalho e a vocação, abstraímos qualquer satisfação ou, uma vez que vivemos o “mundo dos negócios”, efetivamente negamos o ócio que para os gregos era essencial no desenvolvimento da cultura. O ócio era o que permitia ao grego pensar e refletir sobre as artes, a música e a politização do cidadão. Seria este desejo de uma realização pessoal, conforme a determinação social, que antecipa a relação entre o homem contemporâneo e a necessidade do sucesso profissional?

Porém pensar do sucesso consiste em pensar o Indivíduo realizado na plenitude de sua existência, e por isto, não podemos pensar a formação da cultura apenas em seu aparato formal, como o que se estabelece nas relações sociais e de trabalho, mas também no anseio pela subjetividade, pela expressão e pela sensibilidade, sejam artísticas, poéticas ou éticas que se apresentem ao indivíduo, mesmo que sejam categorias alheias ao seu exercício profissional

A volição pelo sucesso engendra na sociedade pós Revolução Industrial, a objetivação do acúmulo do capital. O principal objetivo humano é, em nossa época, a riqueza que se pode conquistar como meio para a satisfação dos desejos. Desta forma teve-se a impressão primeira de que toda a felicidade estaria aos pés daquele que possuísse os recursos necessários para satisfazer suas vontades; mas o homem contemporâneo esqueceu-se de perguntar-se se as vontades a serem satisfeitas eram realmente suas ou, se era o efeito determinante de um *statu quo res*², que no contexto do capitalismo determina uma fragmentação do conhecimento – este é o grande segredo da revolução industrial – e potencialmente o impedimento das capacidades criativas e perceptivas próprias da condição humana. O homem impessoal tornou-se incapaz de criar e perceber o mundo à sua volta, pois acreditando que a riqueza é capaz de satisfazer seus desejos deixou de questionar quais desejos deveriam ser satisfeitos.

Neste sentido concordamos com Aristóteles quando afirma que o maior desejo de todo homem é a felicidade; mas há de se questionar se esta felicidade pode ser determinada como um objetivo onde todos os bens possíveis se encontram ou, considerando um sentido socrático, a realização do indivíduo está na descoberta pela verdade do absoluto que reside em sua interioridade.

Se pensarmos a realidade construída pela educação formal, transmissora do conhecimento técnico, associada a reprodutibilidade fragmentada do conhecimento pelo sujeito, entenderemos a sensibilidade estética macerada

² Estado atual das coisas

diante da ideologia de consumo. Deste modo criatividade artística e estética tornam-se objetos e são desvalorizados no contexto da educação neoliberal e que gera no indivíduo a impossibilidade da construção da reflexão crítica, pois o elemento sensível da percepção está pautado na relação direcionada para o consumo da arte e da cultura e não para a criação da arte e da cultura, assumindo a tese kierkegaardiana que existir autenticamente é por excelência a maior obra de arte.

Adorno nos lembra, em sua *Mínima Moralía* (ADORNO: 2001), que vivemos a época da sociedade de convenções desprovidas de sentido perceptivo – estético – que inibe a criatividade mesmo no campo da arte onde o diferencial seria a manifestação da subjetividade como potência criadora da experiência do indivíduo, fazendo com que este seja capaz de falar sobre todos os assuntos possíveis sem compreensão ou entendimento de verdade alguma. A situação objetiva da sociedade contemporânea constrói um homem capaz de ter todas as respostas sem possuir nenhuma pergunta. Diz-nos Adorno:

Falar sempre, pensar nunca – Desde que, com a ajuda do cinema, das soap óperas e do *horney*, a psicologia profunda penetra nos últimos rincões, a cultura organizada corta aos homens o acesso à derradeira possibilidade da experiência de si mesmo. O esclarecimento já pronto transforma não só a reflexão espontânea, mas o discernimento analítico, cuja força é igual à energia e ao sofrimento com que eles se obtêm, em produtos de massas, e os dolorosos segredos da história individual, que o método ortodoxo se inclina já a reduzir a fórmulas, em vulgares convenções. (ADORNO, 2001, p. 62)

Entretanto, não pretendemos uma análise da cultura de massa e seus fenômenos, mas observar como o indivíduo em sua interioridade se relaciona com este fenômeno. Portanto, a questão da interioridade será tratada a partir do pensamento do filósofo dinamarquês Søren Kierkegaard, que por sua vez foi cuidadosamente estudado por Adorno sendo, inclusive, objeto de análise em sua livre-docência sob a supervisão de Paul Tillich. (ADORNO, 1984)

É necessário também apresentar uma explanação acerca do método de comunicação kierkegaardiana, geralmente indireta, que se manifesta sob a pena de pseudônimos, que nos permite localizar a existência e o desenvolvimento da educação no paradoxo entre a história e a necessidade. Como a obra de Kierkegaard é muito vasta, tomaremos como mote principal os escritos do pseudônimo Johannes Climacus, autor das *Migalhas Filosóficas* de 1841, *De omnibus dubitandum est* de 1842 e do *Post Scriptum conclusivo, não-científico às Migalhas Filosóficas* publicado em 1846.

A análise do pensamento de Kierkegaard nos leva a uma contraposição entre a educação-escolar, formulada enquanto técnica, e a educação compreendida como edificação do indivíduo. O termo edificante passa a ter em nossa discussão uma importância crucial, pois é a partir dele que a pessoa humana pode, em sua historicidade construir-se *a partir de fundamentos sólidos*, (KIERKEGAARD:2000) onde se reconhece como *existente enquanto existente* (KIERKEGAARD:1993).³

A produção kierkegaardiana não contém nenhum texto dedicado exclusivamente à educação enquanto prática pedagógica. Porém a educação é ponto determinante na constituição do indivíduo e na relação que este estabelece com sua existência. Podemos afirmar que para o pensador dinamarquês, educar é uma prerrogativa que comunica ao indivíduo em sua interioridade, obrigando-o a uma reflexão do profundo⁴, do eu, e das relações culturais imanentes desta reflexão.

³ Em Kierkegaard a existência supera a categoria metafísica do ser pois transpassa o existir, e por este motivo, nos reportamos ao *Post Scriptum conclusivo, não científico às Migalhas Filosóficas*, onde o pensador dinamarquês entende que a existência é a dimensão que estabelece o indivíduo em seu *locus* na historicidade, reconhecendo-se como Indivíduo singular.

⁴ Adiante, trataremos a questão da interioridade nas *Migalhas Filosóficas*, onde Kierkegaard retoma a questão socrática da busca pela verdade e sua impossibilidade. Sócrates entende que a verdade já está no indivíduo mas, por não haver uma decisão pela existência, este indivíduo constitui, por sua própria culpa, uma não-verdade. O reconhecimento da verdade dá-se a partir da dimensão da interioridade com o eterno e o absoluto. O profundo é a síntese da interioridade com o eterno, feito ocasião existencial.

Kierkegaard é um pensador da subjetividade, portanto, não pode se esquivar do paradoxo entre a relação que o indivíduo estabelece consigo e com a sociedade, considerando que tal paradoxo seja causado pela subjetividade quando imerge em uma civilização que tem na objetividade a principal meta de sua constituição educacional.

É neste sentido que vislumbramos a contemporaneidade como uma civilização preocupada em educar para os objetivos a serem atingidos pela técnica, mas se o indivíduo é constituído essencialmente pela subjetividade, porque não educá-lo também por esta dimensão que implica no exercício de uma existência autônoma e criativa por si só?

A formação do indivíduo depende – além da educação-escolar – da edificação. Kierkegaard propõe que a educação seja edificante. Como isto ocorre? A partir da interioridade. O que ele entende por interioridade? A arte de transformar o dom em tarefa, isto é, transformar o Eu em Si mesmo. Esta dimensão, cara para o pensador dinamarquês, merece lugar de destaque em nosso trabalho uma vez que, pautado sobre ele, sobre a comunicação indireta e a ironia, seremos capazes de, *volente deo*, propiciar uma reflexão fecunda de maneira que o trabalho indique, a seu final, um resgate da constituição existencial em sua essencialidade.

Diante de tais análises, nossa conclusão será inconclusa – nada mais justo se for considerado que estas relações serão tratadas a partir do pensamento de um autor paradoxal – que nos remete a pensar a subjetividade e a necessidade de construção do indivíduo para fundamentar ou, em termos kierkegaardianos, *edificar*, a sociedade conforme suas necessidades históricas.

É a partir da necessidade de sobrevivência do indivíduo que a prática de transmissão do conhecimento enquanto “fazer” pedagógico se justifica em seus objetivos e por este motivo, entendemos ser necessário educar o Indivíduo em sua subjetividade para que a existência não se perca nos objetivos da técnica e da

historicidade. É claro que enunciar objetivos em uma dissertação sobre a subjetividade é no mínimo irônico, mas o propósito deste trabalho é sustentar a necessidade de uma educação da subjetividade a partir de um diálogo com a obra de Søren Kierkegaard. Pretende-se também participar do debate entre filosofia e educação possibilitando uma análise nova que integre um pensador tão importante e pouco estudado no Brasil à discussão contemporânea sobre educação. Para isso será necessário mostrar como é possível uma educação da subjetividade nos termos do que Kierkegaard entendeu com a dimensão do “edificante”, pois no entendimento do pensador dinamarquês, edificar é essencialmente uma obra de amor. Posteriormente dedicaremos uma parte de nosso trabalho à relação do amor com a educação.

É necessário também discorrer sobre as principais características culturais que envolvem a temática educacional e suas implicações na formação da cultura, uma vez que entendemos o indivíduo como um eu constituído pelos arquétipos cultivados pela sociedade no âmbito da moralidade, da ética e das artes. A estética como elemento para a constituição existente, ou seja, a maneira pela qual o indivíduo apropria-se de toda a significação de sua cultura ou a rechaça, transportando a linguagem para a percepção de maneira que, incomodado por não resolver o paradoxo da existência de maneira objetiva, busca na subjetividade uma verdade que lhe conceda valor autêntico para as relações que estabelece com a sociedade, com o outro e consigo.

As anotações em seus diários ou *papirer* sobre a educação são valiosas para a compreensão de sua obra e estabelecem a educação como um conceito importante na crítica que o filósofo dinamarquês lança à cultura ocidental, principalmente nas práticas determinadas por valores absolutos e inquestionáveis da cristandade. Os discursos apresentados em *As obras do amor* (KIERKEGAARD: 2005) conceituam na edificação a relação que se estabelece entre o eu e o outro, o reconhecimento da alteridade, a presença do divino e o propósito do profundo na constituição de uma existência autêntica.

Devemos considerar, portanto, o método propriamente kierkegaardiano, ou seja, levar em consideração a ironia e a comunicação indireta o que nos permite um diálogo sobre a educação ao invés de uma exegese puramente textual.

Entendendo a proposta de um programa de mestrado interdisciplinar como uma relação entre diversos círculos do conhecimento, optamos por recorrer na elaboração desta pesquisa, além da necessária severidade acadêmica, a duas condições existenciais bastante utilizadas por Kierkegaard e que desejamos levar a termo: a ironia e o humor.

Por mais que pareça estranho à pesquisa acadêmica contemporânea, ressaltamos que a tese de Kierkegaard versa justamente sobre a ironia, valorizada como ferramenta de comunicação desde Sócrates, que é capaz de provocar na interioridade uma reflexão singular para cada indivíduo. Sendo assim, esta ímpar condição filosófica deve ser considerada como método a partir do momento em que é capaz de proporcionar ao pensamento uma condição crítica, mesmo que muitas vezes não compreendida, a partir da qual se dá a origem do *thauma* – o espanto – que motiva e aguça a curiosidade do indivíduo em descobrir o novo. E que seja o novo motivo de reflexão e edificação de nosso conhecimento e existência.

Justificamos este trabalho em virtude da necessidade corrente de oferecer à educação uma condição diferenciada dos métodos atuais que implicam em uma condição geralmente tecnicista. A partir do advento tecnológico e do uso de novas tecnologias, o domínio da técnica deixou de ser pensado em sua conceituação filológica e passou a ser parte do domínio da reprodução técnica.

Este fenômeno cria segundo Adorno, a categoria da coisificação aplicada não apenas ao espaço do comum, ou ao âmbito público, mas também na condição existencial que arrebatava o indivíduo ao vazio. Em termos kierkegaardianos, o sujeito entrega-se inteiramente ao desespero ao sentir que é necessário ter um eu, sem saber quem é este eu. É uma existência inexistente. Para Kierkegaard,

existência é autenticidade enquanto condição e subjetividade, e a subjetividade reflete na existência a plenitude do indivíduo que não se permite tornar coisa por uma decisão que parte da autonomia, o que não implica um resgate da questão metafísica ou das preposições que determinam as categorias sistemáticas do ser, mas em Kierkegaard é justamente a superação da metafísica que permite ao indivíduo a ação da existência. Não se trata de questionar o Ser.

O pseudônimo Johannes Climacus afirma no *Post-Scriptum*, que *não se deve jamais perder de vista um instante que o problema subjetivo não trata da coisa, mas é a subjetividade mesma. Diz ainda que o problema é a decisão e [...] toda decisão reside na subjetividade* (KIERKEGAARD, 1971, p. 218). Se a existência não parte da reflexão subjetiva, o indivíduo igualmente não concebe a decisão de sua existência como um exercício da autonomia, tornando-se coisa que o impede de ser indivíduo e caracteriza a negatividade da existência.

É claro que esta condição de ‘coisa’ não se aplica a todas as pessoas, mas deve ser considerada com certa generalidade uma vez que está impregnada na configuração da cultura ocidental contemporânea. Podemos afirmar, inclusive, que a categoria ‘coisificante’ é peculiar do sujeito elaborado no ensino informativo, nunca será uma dimensão do indivíduo existente. E não são poucos os pensadores a tratar esta questão. Tome-se como base Feuerbach, Nietzsche, Sartre e Heidegger.

Desta maneira, a crise da existência torna-se também uma crise da educação. Entendemos que a educação tem por fim a criação do indivíduo em sua existência sendo capaz de desenvolver o senso crítico, a fim de que não se dobre diante da mais absoluta servidão, que não seja subjugado, não se torne sujeito frente às delimitações culturalmente estabelecidas. Porém, a educação contemporânea, contrária a este princípio, apresenta-se como uma educação formativa, não atendendo mais os anseios do aprendizado formal e muito se discute hoje sobre o desenvolvimento ético, cultural, artístico e cidadão.

No contexto da contemporaneidade, entendemos que a partir da gênese do princípio cognitivo – seja espanto ou dúvida – é necessário recorrer à compreensão da linguagem e seu uso para prover a autonomia existencial. Por este motivo a ironia surge em nossa discussão juntamente com a comunicação indireta.

A dúvida aparecerá em contrapartida de um universo do pensamento que por vezes exige no método que a questão se apresente como uma necessidade dialética da formulação do paradoxo da existência que é a própria questão pelo eu. Mas como indagar pela questão do eu em uma sociedade que transforma o indivíduo, pela impossibilidade de um conhecimento amplo e de uma potencia criativa que expresse significativamente sua interioridade, em um objeto de consumo de si e para si mesmo?

Se pensarmos em uma educação que vivifique o indivíduo a partir da subjetividade, vislumbramos que em cada indivíduo existe, de maneiras e formas diferentes, uma potencia criativa que aspira se expressar a partir de sua interioridade.

Contrariamente, uma educação da obrigatoriedade – que exige de maneira cruel o acúmulo de um conhecimento técnico muitas vezes desnecessário – impede o verdadeiro desenvolvimento do indivíduo tornando-o um objeto meramente determinado para cumprir uma determinação sujeita à obediência inquestionável diante do que se estabelece como verdadeiro ou falso. Já não existe mais o indivíduo, prevalece o sujeito.

CAPÍTULO 1

INDIVÍDUO, COMUNICAÇÃO E SUBJETIVIDADE

A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.

(ADORNO: 2005)

A contemporaneidade destoa historicamente de todas as épocas passadas por suas especificidades voltadas para a construção da cultura de maneira tão abrangente, que qualquer pessoa torna-se, vulgarmente, um produtor de cultura. A democratização – em um conceito bastante distante da democracia original – das civilizações e governos a partir do século XIX proporcionou uma abertura nunca vista para que todos aqueles que pudessem ser denominados cidadãos tivessem acesso à educação e à cultura, mesmo sendo uma educação geralmente técnica e uma cultura muitas vezes infundada.

A partir da segunda metade do século XX, com a extinção oficial das escravaturas e a inclusão social das minorias, realizam-se parcialmente, porém com maior intensidade, os ideais do iluminismo e da Revolução Francesa, onde a igualdade deve prevalecer entre todos os cidadãos – já que a Liberdade e a Fraternidade ainda deixam um pouco a desejar – e todos devem ser tratados como iguais ou compreendidos como tais, mesmo que esta igualdade seja apenas *pro forma*, se entendermos que não se trata de uma compreensão do humano, mas sim um conceito estabelecido diante dos olhos da lei.

Propor uma discussão sobre a educação da subjetividade antevendo e citando a Revolução Francesa pode parecer curioso, mas tem seus motivos. Desde esta época (século XVIII) os principais países do mundo ocidental vislumbram que todos os homens devem ser iguais diante da lei e, portanto possuem o mesmo direito à educação e ao conhecimento, teoricamente também à dignidade e à

liberdade – apesar de muitas vezes isto não passar de uma aleivosia – mas o conceito de igualdade foi sem dúvida, o mais utilizado.

É importante pensar a igualdade entre os homens, agradável ao espírito, porém ilusório e utópico àqueles que realmente acreditam nesta possibilidade. O discurso pela igualdade, proporcionando uma sensação verdadeira de possibilidades para o desenvolvimento da pessoa cria uma negação suficiente do próprio conceito onde todos serão iguais apesar de suas diferenças.

Principalmente após a Revolução Industrial, a igualdade pelo direito do conhecimento – que até então era privilégio de uma elite – torna-se uma necessidade do próprio sistema de produção, político, econômico e social, onde a educação deve ser o mais fragmentária possível, constituindo apenas o essencial para que a pessoa cumpra sua função social – e neste sentido somos todos iguais, na necessidade de se cumprir uma função social – porém uma educação fragmentária impede o desenvolvimento da pessoa em sua completude, na potencia de sua criatividade e na reflexão sobre a condição existencial do humano. O humano autêntico só pode se desenvolver se sua singularidade for contemplada e neste sentido não é pela igualdade que devemos investigar o humano, mas pela diferença. Compreender as diferenças implica no privilégio de se exercer a igualdade em sua totalidade, não fracionada. Mas porque a igualdade é fracionada em nossa época?

A contemporaneidade é diferente de todas as outras por ser a época dos objetivos. O objetivo de uma vida torna a pessoa incapaz de contemplar a si mesmo e ao outro considerando a singularidade, fluindo para um princípio moral de comportamento onde a única via que se encontra como sentido para a vida é o próprio objetivo. Mas se pensarmos um indivíduo imerso em um ambiente de igualdades, em busca de seus objetivos e onde todos os seus esforços são dedicados a uma facção de interesses – nem sempre próprios, ou ao menos sem a ciência de que esses conhecimentos não são próprios – percebemos que este indivíduo está incompleto e por isto, sem saber o motivo – já que não é capaz de

olhar adiante em sua existência – cede aos belos discursos retóricos onde a complexidade nada diz à existência e a verdade não passa de uma sombra da realidade.

Frente a estas considerações podemos encontrar na educação a lacuna que possibilita tal fragmentação e, portanto, é a educação a grande responsável pela inautenticidade de nossa época. Lançamos sobre a educação o peso da responsabilidade desta fragmentação do humano porque entendemos que é na educação que a categoria do humano deve privilegiar sua complexidade e unicidade. Compreender o humano é tarefa complexa porque o humano é complexo em suas características físicas, espirituais, psicológicas, artísticas, intelectuais e culturais, e tais categorias muitas vezes apresentam entre si conflitos de preferência ou gosto. Se todos estes conflitos podem ocorrer na interioridade do mesmo indivíduo, o que dizer sobre os conflitos que ocorrem entre indivíduos diferentes?

É por isto que pretendemos discutir uma educação da edificação, da singularidade, da criatividade e da subjetividade, principalmente no que concerne a esta última. Entendemos que é hora de iniciar uma discussão sobre a educação da subjetividade que privilegie a incompletude da existência⁵ e o conhecimento do indivíduo acerca da dimensão de sua profundidade. Mesmo com todos os problemas e disparidades que ocorrem em um processo educativo – e nossa discussão não é neste momento pelo processo ou pelo método da educação, mas pela própria educação – entendemos que o princípio desta discussão deve ser pelos privilégios que a subjetividade pode ter sobre o objetivo, a existência singular sobre a totalidade e o conhecimento fracionados, a paixão e a vontade exerce sobre as aparências e representações sociais e que a humanidade esteja acima dos interesses políticos e econômicos. Pensar uma educação da subjetividade implica em vivenciar humano de forma que este negue a sua

⁵ Para Kierkegaard a existência é possibilidade, portanto, é impossível pensar a existência por completo apesar de abranger o indivíduo plenamente em suas dimensões existenciais.

alienação e constituição como objeto comercial, onde a vida é um elemento de troca. Optamos por pensar a educação adversamente ao seu uso como ferramenta de alienação comercial, resgatando a condição da educação como um anseio pela edificação do humano.

Neste contexto, Kierkegaard foge aos objetivos sociais de seu tempo, buscando a compreensão do humano na interioridade. A grande questão da existência humana para o pensador dinamarquês é: “por que sou o que sou?”⁶, ou em uma forma negativa pode-se até perguntar, “por que não sou o que sou?”. Simplesmente porque a humanidade social e civilizada necessita culturalmente da aceitação de seus iguais, sem o reconhecimento das diferenças e peculiaridades imanentes a todo indivíduo que, podado em sua existência mostra-se, mascara-se e apresenta-se simplesmente como parte do que é. “E o que é o indivíduo?” Podemos ainda questionar, repetindo a primeira pergunta: O indivíduo é aquilo que se é conforme a condição humana; um desdobramento interior, em constante conflito com o externo que permite ao humano ser verdadeiramente humano. Nada há de pior para o indivíduo que se confronta com sua interioridade uma vez que a conseqüência desde conflito é o desespero. E para Kierkegaard, segundo Johannes Møllehave – em um documentário produzido pelo *Søren Kierkegaard Forskningscenteret* de Copenhague em 1996 – o desespero tem uma única causa: *Eu não quero ser o que sou!*

Em concordância com Møllehave, entendemos que este *não querer* implica necessariamente em aparentar-ser alguma coisa que não se é, ou seja, o indivíduo imerso em desespero foge de si mesmo, rejeita sua condição e evita o confronto de sua interioridade, como se de algum modo isto fosse possível. E só seria impossível porque somos obrigados, evidentemente, a convivermos dia após dia

⁶ A questão em Kierkegaard não é pelo ser como categoria metafísica, pois o pensador dinamarquês entende que esta já está superada em Hegel. A metafísica não é mais capaz de dar conta da definição do ser, mas o que importa em Kierkegaard é o ser como existir, que posteriormente influenciará o conceito heideggeriano de *Dasein* – ser-aí – embora o pensador alemão não reconheça esta influência diretamente. Porém, em uma nota de rodapé em *Ser e Tempo*, Heidegger admite que o melhor da filosofia de Kierkegaard sobre a reflexão da existência no processo de superação de uma filosofia ontológica encontra-se, nos *Discursos Edificantes*, e em *O conceito de Angustia*.

com nós mesmos, mesmo não querendo ser o que somos. No mesmo documentário, Møllehave ainda exemplifica sua colocação, citando Karen Blixen em seus *Contos de Inverno*:

Tenho visto uma raposa e a tenho observado. Estava parada à margem de um bosque de videiros. E pensei: Que raposa mais raposa. Meu Deus! É uma raposa de cima a baixo! Não há lugar onde não seja raposa. Como consegue ser uma raposa tão raposa. Ela não se perguntava: Deveria parecer-me um pouco mais com um lobo? Ou tornar-me vegetariana e deixar os gansos em paz? (BLIXEN: 1993, p. 122)

Por esta metáfora percebemos que é impossível ao animal questionar-se sobre sua condição, aceitando simplesmente o que é e viver bem com esta verdade. Porém para o humano, é necessário questionar-se acerca da concepção que outros têm de si, o que o conduz a uma constante insatisfação da aparência que deve ter frente àqueles que pretende conviver como iguais. Esta igualdade é essencialmente cultural, pois é a cultura ou a capacidade de produzir cultura que torna o homem um ser ímpar. Todas as distinções humanas significativas são oriundas de sua formulação cultural que na maioria dos casos permite alguma aceitação por parte daqueles que compartilham os mesmos valores culturais e, para ser aceito em um ambiente social, o indivíduo deixa de ser o que é, para não enfrentar a angústia da diferença.

Se a cultura estabelece a igualdade e a aceitação entre os indivíduos de um mesmo grupo social, existe ainda uma necessidade latente de transmitir estes valores culturais para as gerações futuras, que se constituem a partir das particularidades do passado em seus hábitos e costumes. Se nossa intenção fosse de uma pesquisa antropológica surgiria um argumento contrário: Existe uma transformação nos costumes e nos valores morais, no comportamento que sofre alteração de geração em geração, no gosto e na produção, nas preferências por este ou aquele tipo de arte ou política, o que caracteriza uma mudança cultural e, portanto uma mudança nos paradigmas da educação.

Aceitando que a educação é necessária para conservar a cultura que nos torna aceitos e iguais na civilização ocidental, ponderamos que Kierkegaard pensa o indivíduo enquanto singularidade, relacionando-se com a sociedade, consigo e com o outro a partir de sua interioridade infinita. Se considerarmos que a educação é basicamente o princípio da formação do indivíduo, seja nas diversas áreas do conhecimento e da ciência, seja nas artes e na cultura, também devemos entender que é na educação que a interioridade deve ser compreendida enquanto totalidade, portanto, a educação discutida a partir de um diálogo com Kierkegaard é essencial para que o indivíduo possa reconhecer-se enquanto tal frente à existência.

1.1 - DO ESPANTO À DÚVIDA: A CRISE DO PENSAMENTO SISTEMÁTICO

Se a filosofia antiga começa pelo espanto, a filosofia moderna encontra seu princípio na dúvida. Mas porque investigamos a origem da filosofia se nossa questão é a educação? Se seguirmos o raciocínio de Jaeger, encontramos a educação no princípio da civilização e a civilização como aparato máximo da realidade histórica e cultural onde se determina o sujeito e se edifica o indivíduo. Diante disto, dispomos das relações de ensino oriundas da técnica e da criação.

Se entendermos a base da educação como a base do sistema onde o sujeito encontra o limite de sua sobrevivência, ela é adequada se for pautada em relações bilaterais de ensino e aprendizagem. Neste caso, as relações bilaterais da educação são onde diâmetros opostos do poder se aplicam no processo de ensino. Há quem manda e quem obedece, quem aprende e quem ensina, quem fala e quem ouve, quem está sempre certo e quem está sempre errado. Aquele que está sempre certo, em uma relação bilateral que se sustenta pela autoridade, é o portador da verdade. É nesta verdade que encontramos o certo e o indubitável. É

a verdade do sistema que nega a existência do indivíduo tornando-o um sujeito propenso à determinação contrária à vontade.

Mas porque a verdade imposta pela autoridade torna-se absoluta? O absoluto é dado em condições sistemáticas como meio para um objetivo determinado – e este objetivo não deve ser entendido como fim último, mas como fim relativo – onde o sujeito pode esquivar-se dos questionamentos que se apresentam e surgem como um imperativo da vontade. É por este imperativo, dado pelo dever, que a ação humana encontra positivamente o fim de seu fazer. O sujeito determinado, que encontra no objetivo o fim de sua ação inclina-se perante a autoridade retórica do absoluto, em atitude servil de quem apenas sobrevive, passando pela história sem propriamente existir.

Ainda assim nossa questão deve refutar a determinação da sobrevivência uma vez que nossa busca, como nos lembra Kierkegaard, é pela profundidade e plenitude da existência. Para isto é necessário questionar – a fim de investigarmos a existência em nossos propósitos – se a educação de nossa época tende à edificação do indivíduo.

Contra o absoluto enquanto fim último, a expressão máxima da verdade universal defendida na formulação do sistema do grande mestre Hegel, levanta-se várias vozes que clamam pela necessidade de discutir a questão pela condição do indivíduo e seu papel frente à sociedade e à comunidade. Porém, antes de refletirmos sobre as relações políticas do indivíduo, vejamos onde a surge a questão. No século XVII René Descartes – o primeiro grande pensador moderno da subjetividade – encontrou na dúvida o princípio do questionamento humano, ainda técnico em sua racionalidade lógica e pouco subjetivo ou pessoal, se entendermos que a dúvida como princípio do pensar torna-se, sistematicamente, uma verdade absoluta. Para Descartes, a subjetividade é um caráter de consciência onde a apropriação do conhecimento coincide com os valores que o sujeito é capaz de chamar de “meus” tomando como método racional a dúvida

hiperbólica. E sendo assim, a existência cartesiana é uma construção onde o “eu” está garantido no pensamento.

O *cogito* cartesiano dado como propriedade essencialmente humana, encontra na radicalidade da dúvida não apenas a sustentação das verdades lógicas, mas uma possibilidade subjetiva – já que o método cartesiano incentiva o exercício de uma dúvida hiperbólica, que se desdobra em todas as direções – de se colocar em dúvida as verdades imanentes do indivíduo. Desta maneira é permitido ao indivíduo questionar as determinações do sujeito.

Diferente de Descartes, Hegel entende a subjetividade como o *dever-ser* em geral, como unilateralidade, *uma vez que o conteúdo dos interesses e das metas está presente apenas na esfera unilateral do subjetivo, e que a unilateralidade é um limite, essa falta manifesta-se ao mesmo tempo como inquietação, dor ou como algo negativo* (HEGEL:2001 p. 141)

Kierkegaard supera e inverte a definição hegeliana quando entende que a subjetividade transpõe a objetividade. Em seus *Diários*, Kierkegaard critica Hegel:

O erro consiste principalmente no fato de o universal, em que – segundo o hegelianismo – consiste a verdade (e o individual torna-se verdade só se nele subsumido), é uma abstração [...] Ele não chega a dizer que é a subjetividade em sentido absoluto, e não chega à verdade, ou seja, ao princípio de que realmente, em última instância, o individual está acima do universal. (KIERKEGAARD : 1967 , X2 A 426)

Enquanto o sistema cartesiano e a universalidade encontram na racionalidade e na lógica seu fim objetivo, um fim como determinação, questões como a existência e o Indivíduo permanecem abertas e são tratadas a partir do século XIX, por pensadores que entendem não estar na própria elaboração do sistema o verdadeiro valor da filosofia sistemática e sim em sua crítica, e principalmente na formulação estética e lingüística que se faz a partir do sistema.

Para Kierkegaard a grande contribuição do sistema elaborado pela racionalidade radicalizada é o exercício do pensamento. Exercitar o pensamento é fundamental para o desenvolvimento humano, para a criação à qual o homem se dispõe, sem a necessidade de ser levado inteiramente a sério, ao menos não com um simulacro de seriedade, uma seriedade carrancuda, pois o fator que determina verdadeiramente a importância da filosofia – e toda ciência e civilização – ou o que atribui verdadeiro sentido ao humano é a capacidade criativa da existência. É na existência que se encontra a verdade, não necessariamente fundada em premissas lógicas ou universais, no sentido hegeliano do termo, mas a verdade criada pelo princípio mais intrínseco da individualidade, a subjetividade, e *a subjetividade é a verdade* (KIERKEGAARD :1992, p. 203).

Ao mesmo tempo em que afirma ser a subjetividade a verdade da existência, Kierkegaard compreende que, em uma relação paradoxal entre o indivíduo e o sistema no qual se vê imerso, existe a necessidade objetiva que nega o dever determinado e, portanto, a subjetividade torna-se também a não verdade, ou seja, apesar de ser uma não-verdade, é a verdade constituída para o indivíduo na singularidade da existência. Ora, é o paradoxo a última instância entre a necessidade temporal e histórica das civilizações e entenda-se que a civilização é constituída primariamente pelo entendimento e pelo conhecimento do indivíduo genérico (*Individ*), juntamente à ação que extrai a existência do âmbito da universalidade – no sentido hegeliano – e a insere na autenticidade, no si mesmo, transformando – transpondo da forma para a ação – o indivíduo em Indivíduo (*Enkelt*).⁷

Encontra-se aí um aporte determinante da possível negatividade kierkegaardiana. O indivíduo constitui a civilização, o sistema do conhecimento e

⁷ Kierkegaard faz distinção entre indivíduo (*Individ*) genérico, composto na generalidade social e o Indivíduo (*Enkelt*) compromissado, autêntico, que assume a existência como singularidade. Recomendamos a leitura da obra de Gregor Malantschuk *From Individual to a Self*, escrita em dinamarquês com o título *Fra Individ til den Enkelte*, que poderia ser traduzida em nossa língua como *Do indivíduo para o Indivíduo*.

os registros da história a partir dos anseios autênticos da subjetividade. Por outro lado, a criação nega o criador, tornando-o objeto da criatura, determinado e passivo, mera representação de humanidade, obrigado a submeter-se às imposições do que por ele fora criado. É claro que um pensamento tão turbulento e inquieto é fruto de uma condição histórica ímpar, como a de Kierkegaard, que encontra na filosofia de Hegel a pretensão de estarmos filosoficamente tão próximos da verdade como jamais houvera sido em outro tempo. Contrariamente o indivíduo aniquilado nos conflitos de sua interioridade torna-se incapaz de criar, pois seu pensamento destina-se exclusivamente ao objetivo almejado, e o objetivo tornando o indivíduo sujeito faz dele “coisa de si mesmo”

A capacidade criativa (ποίησις) nos remete a pensar a própria contradição da existência em sua constituição cultural. Por um lado, encontramos na vontade toda a passionalidade existencial movida pela subjetividade, por outro, uma necessidade social e política de aceitação do eu frente ao outro, que contrario a todas as diferenças, exige a igualdade de comportamento, pensamento e ação, pautados em valores morais que podem ser sistematicamente estudados e estabelecidos porém extinguem a vontade do indivíduo em favor de uma encenação da ação no âmbito do comum. Para Kierkegaard é na paixão da subjetividade, no “como” da interioridade que se esconde aquilo que é verdadeiro para o indivíduo. Esta verdade é o que importa, ela é a relação do indivíduo com o infinito e o absoluto.

No seu máximo, este "como" é a paixão do infinito, e a paixão do infinito é a própria verdade. Mas a paixão do infinito é precisamente subjetividade e a subjetividade, portanto, é a verdade. A partir do objetivo ponto de vista, não há nenhuma decisão infinita, e assim é objetivamente correto que a distinção entre o bem e o mal é cancelada, junto com o princípio da contradição, e assim também a distinção infinita entre verdade e falsidade. (KIERKEGAARD, 1992, p. 203).⁸

⁸ At its maximum, this "how" is the passion of the infinite, and the passion of the infinite is the very truth. But the passion of the infinite is precisely subjectivity, and thus subjectivity is truth. From the objective point-of view, there is no infinite decision, and thus it is objectively correct that the distinction between good and evil is canceled, along with the principle of contradiction, and thereby also the infinite distinction between truth and falsehood. (Tradução Nossa).

Diante da constituição objetiva da sociedade política, o indivíduo perde-se na generalidade. Para o grego, a política é a própria determinação do indivíduo, e este só se constitui enquanto tal na satisfação dos anseios coletivos, estética, ética e religiosamente.

A estética assume uma concepção da coletividade a partir do momento em que a função social do artista é reproduzir o belo, proporcionando na arte da similaridade a busca pela perfeição. Trata-se de uma estética da objetividade, sistemática em seus princípios e métodos que recebe na condição política respaldo e aceitação social. Esta formação cultural comum era o grande alvo da crítica socrática e daí a origem de sua crítica aos “artistas” e principalmente aos poetas. Por este motivo o termo “estética” assume uma concepção na contemporaneidade que não vislumbra simplesmente a percepção e a sensibilidade diante do belo, mas a apropriação deste belo pelo indivíduo em sua contínua interpretação das ações culturais, dos costumes e das manifestações sociais.

A ética surgirá como uma necessidade coletiva no sentido em que assume o papel controlador do exercício das ações. A ética da antiguidade só pode existir se a figura do outro estiver refletida no comum. Não é uma ação que vise essencialmente a figura do outro enquanto outro mas sim o outro como todo. É com respaldo nesta ação ética que surgirão na modernidade as formulações determinantes, principalmente em Kant quando este estabelece na *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, o imperativo categórico que reza *age como se a máxima da tua ação se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza*. (KANT, 1995, p. 59)

A propósito de Kant reconhecer a vontade como arquétipo racional de uma determinação da lei de natureza ética, esta vontade não é suficiente para subsistir no indivíduo uma autonomia da liberdade uma vez que esta subjugada a um valor

dependente das necessidades históricas e culturais da sociedade e da coletividade.

Por fim, a religiosidade na antiguidade tem a função de, a partir da honra devida aos deuses, estabelecer na totalidade a própria condição de limite do humano diante do tempo e do espaço e sua insuficiência de um conhecimento absoluto. Na modernidade a religião aparece muitas vezes imersa em uma dogmática inalcançável para o homem comum, assumindo assim uma característica simbólica, significativa, de que a divindade em sua condição de eternidade possui um conhecimento supremo a todas as observações meramente humanas, além de um olhar sensor sobre suas ações.

Estas três categorias reportam-se ao fenômeno da educação enquanto transmissão do conhecimento por estarem diretamente constituídas na base da formação cultural de qualquer civilização. É neste sentido que todo desdobramento cultural depende necessariamente das invocações coletivas, estabelecidas e constituídas da ética, da estética e da religiosidade.

Porém, a contemporaneidade e o século XIX sofrem um impacto grandioso, quando Hegel constitui em sua obra uma possibilidade absoluta e incontestável de determinação da coletividade a partir de uma verdade absoluta. Tal condição absoluta esta necessariamente ligada à constituição da filosofia enquanto ciência dada na elevação do espírito. Em sua *Fenomenologia do Espírito*, Hegel afirma que *chegou o tempo de elevar a filosofia à condição de ciência* (HEGEL, 2000, p. 23) entendendo que...

...por residir a filosofia essencialmente no elemento da universalidade – que em si inclui o particular –, isso suscita nela, mais que em outras ciências, a aparência de que é no fim e nos resultados últimos que se expressa a Coisa mesma, e inclusive sua essência consumada; frente a qual o desenvolvimento [da exposição] seria, propriamente falando, o inessencial. (HEGEL : 2000, p. 21)

Para Hegel, a ciência é a própria condição do verdadeiro e o verdadeiro é a condição do absoluto. Assim, não existe na filosofia hegeliana espaço para o indivíduo que não seja submetido diretamente à universalidade enquanto fim. Por não contemplar a singularidade do indivíduo, o sistema hegeliano rejeita drasticamente a categoria do edificante, ou ainda, a única edificação que interessa ao sistema, é a do próprio sistema.

“Quem só busca a edificação, quem pretende envolver na névoa a variedade terrena de seu ser-aí e de seu pensamento, e espera o prazer indeterminado daquela divindade indeterminada, veja bem onde pode encontrar tudo isso; vai achar facilmente o meio de ficar assim bem pago. Mas a filosofia deve guardar-se de querer ser edificante.” (HEGEL : 2000, p. 25).

A questão da universalidade atinge, a partir do século XIX, seu apogeu e percebe-se, porém que esta não é mais suficiente para dar conta da própria filosofia. A questão filosófica, ou a questão pela filosofia, é desde os gregos essencialmente a questão pelo Ser, mas a compreensão do Ser na sua totalidade e universalidade em contraposição ao ser, enquanto ente, se esgota em si mesma quando esbarra no desenvolvimento científico iniciado no século XVII com Descartes. A universalidade hegeliana encontra forte oposição de sua concepção de totalidade na singularidade kierkegaardiana, que vê na edificação da existência uma possibilidade de relação entre o indivíduo e o infinito, o eterno. Kierkegaard desta forma, rechaça o sistema em busca daquilo que foi rejeitado pelos grandes mestres de sua época.

“Curioso este ódio de Hegel pelo edificante que aparece em toda parte. Mas, longe de ser um narcótico que vos adormenta, o edificante é o amém de nosso espírito temporal e um aspecto do conhecimento não desprezível.”(KIERKEGAARD: 1950, p. 114).

Kierkegaard demonstra ainda que sua crítica reconheça certo valor do humor que, sempre acompanhado da ironia, pode ser ainda mais significativo para a educação da subjetividade, uma vez que rapidamente expõe todos os fundamentos de sua crítica, sem necessidade de grandes esclarecimentos – e para aqueles que buscam grandes esclarecimentos, que o busquem no sistema – pois a própria linguagem é suficiente para que o entendimento seja válido. Na crítica a Hegel, por exemplo, encontramos em algumas anotações dos *Papirer*, em 01 de janeiro de 1838 : *no fundo, Hegel começou simplesmente como acabou Carlos V... em um claustro construindo relógios.* (KIERKEGAARD: 1989, p.78) ⁹

O motivo pelo qual Kierkegaard ironiza Hegel é porque o sistema, construído de forma mecânica e absoluta, não tolera e não tem espaço para a individualidade e a subjetividade. A metáfora dos relógios sugere que – em termos absolutamente sistemáticos – uma variável de tamanha proporção como a subjetividade e, conseqüentemente o edificante, seja inclusa na estrutura do sistema, este será todo desarranjado e sua função se perde. Para Kierkegaard, a existência possibilita ao Indivíduo identificar as questões mais profundas sobre si mesmo, um desenvolvimento anormal que extrapole os limites do sistema, oferecendo inúmeras possibilidades inconcludentes que propiciam a abertura dialética. A condição lingüística – pois identificar questões requer linguagem – para esta abertura à incompletude é a ironia. Nas mesmas anotações encontramos ainda: *a ironia é como um desenvolvimento anormal, que, como o fígado dos gansos de Estrasburgo, acaba por matar o indivíduo.*¹⁰ (IDEM, p. 78), ou seja, a ironia é um prato fino e requintado, que poucos são capazes de digerir, e que causa verdadeiro mal-estar aos que não estão acostumados a desenvolver a educação como uma arte da interioridade – e aqui entendemos arte como criação,

⁹ No texto espanhol “*En el fondo, Hegel comenzó simplemente como acabó Carlos V... en un claustro componiendo relojes*”. (Tradução Nossa)

¹⁰ Ainda: “*La ironia es un desarrollo anormal, que, como el hígado de las ocas de Estrasburgo, acaba por matar al individuo*” (Tradução Nossa).

não como reprodução – capaz de propiciar ao indivíduo sua evolução humana e interior, o desenvolvimento da criação, uma ferramenta da edificação.

No caminho para a edificação, o indivíduo está atormentado em seu próprio cotidiano, por sua condição e pela terrível verdade que deve enfrentar constantemente, e em sua reação encontra consolo – não respostas – tornando-se coisa sem considerar a possibilidade de exercitar sua existência na singularidade.

Na vida cotidiana, o ser humano não tem consciência a cada instante desta relação fundamental, a saber, de estar sempre culpado diante de Deus. O homem não suportaria o peso desta verdade. Ninguém seria capaz, por exemplo, de suportar a idéia, a cada dia, a cada hora, todo instante, de que é mortal, de dizer para si mesmo esta verdade intransferível: sou mortal, um dia irei morrer! Na vida cotidiana, nós agimos mais ou menos nos conformando com a regra humana, mas a verdade de que diante de Deus somos sempre culpados permanece a cada dia e a cada instante no fundo de nossa alma. (PINZETA : 2005, 338)

A radicalidade do pensamento não dá conta da individualidade e da interioridade, da relação que o Indivíduo, na subjetividade, estabelece com o eterno. A dúvida pode ser o princípio do pensamento, assim como o espanto, mas não garante apenas pela razão lógica todas as questões que tem origem, na maioria das vezes, na condição humana. A educação deve também considerar, além do pensamento e da universalidade das ciências, a relação do indivíduo consigo mesmo, e exige uma radicalização na existência. Se Descartes radicaliza o pensamento, Kierkegaard radicaliza a existência.

Vivemos uma época onde, sempre que possível, lançamos ao ar uma questão que transpõe as exigências de nossa necessidade sem atender as conseqüências históricas imanentes à nossas ações, diante de quaisquer ciências ou manifestação da subjetividade. Nossa compreensão da cultura, da arte, da filosofia e da própria educação, encontra-se aquém de um questionamento satisfatório sobre os desdobramentos do próprio saber e, de maneira imediatista,

ouvimos com frequência as seguintes questões: para quê serve a filosofia? Para quê serve a arte? Para quê serve a cultura? Para quê serve a educação?

Nossa reação imediata é buscar, no pensamento, argumentos e formas diretas de comunicar ao interlocutor a resposta objetiva que a proposição exige, sem atentarmos para a verdade enquanto subjetividade da pessoa humana, esquecendo que a resposta deve – ou deveria – ser, a mais simples possível: Para nada (ou para ninguém).

A objetividade racional da tradição do pensamento sistemático nos obriga a buscar na racionalidade inúmeros motivos que justifiquem a concretização funcional e a serventia da educação, porém, esquecemos que a educação não deve, por tratar-se da própria constituição do indivíduo singular em sua totalidade, ser serva e escrava do sistema.

A educação não é servil. A questão pertinente que se apresenta é: Qual a finalidade à qual se dirige a educação? Ou, como o indivíduo trilha os caminhos da educação para sua própria constituição singular?

Tanto a filosofia quanto a educação não devem servir ou submeter-se a uma imposição servil. Talvez pensando em torná-la soberana, Hegel pretende elevá-la à condição de ciência sem considerar que esta elevação é por si e negativamente a submissão da filosofia diante da ciência¹¹. Porém a questão que nos interessa não é pela filosofia e sim pela educação, mesmo entendendo que ambas estão ligadas tão intimamente que seria impossível dissociá-las, ou romper o elo que as une.

A educação, entendida, não como aquela praticada pelos sofistas e que privilegiava a técnica da execução de uma reprodução da coisa (*res-produção*), deve ser assimilada na contemporaneidade como uma nova capacidade de criação

¹¹ Em 1931, Theodor Adorno publica sua tese de livre-docência sobre a Construção do Estético em Kierkegaard onde inicia sua crítica ao pensador dinamarquês citando Hegel e a necessidade de se elevar a filosofia à condição de ciência. (cf. ADORNO: 1984)

ou, uma re-criação¹² do pensar humano onde o sujeito abandona sua condição de objeto determinado e torna-se Indivíduo na profundidade de uma existência radical.

Mas o que se vivencia na existência? A concretização da existência é o vivenciar da própria filosofia e sua condição de permanecer incompleta, mesmo no seio da ciência. Para Kierkegaard, vivenciar a filosofia é uma exigência da história. Em *O Conceito de Ironia, constantemente referido à Sócrates*, (1997) escrito em 1841, tese doutoral do pensador dinamarquês, observamos esta exigência.

A filosofia exige sempre alguma coisa a mais, exige o eterno, o verdadeiro, frente ao qual mesmo a existência mais sólida é, enquanto tal, o instante afortunado. Ela se relaciona com a história como o confessor com o penitente, e deve, como um confessor, ter um ouvido afinado, pronto para seguir as pistas dos segredos daquele que se confessa; mas ela também está em condições de, após ter escutado toda a série de confissões, fazê-las aparecer diante do que confessa como uma coisa diferente. (KIERKEGAARD: 1997, p. 24)

¹² É necessário aqui um breve esclarecimento sobre as distinções entre *res-produção* e *recriação*. Quando pensamos em reproduzir alguma forma de conhecimento ou pensamento, entendemos que este já está dado e definido enquanto coisa que se apresenta ao ser, sem que nada lhe possa ser acrescentado. Por este motivo, acrescentamos entre parênteses o radical latino *res* (coisa) que também pode ser, em língua portuguesa em uma interpretação bastante livre, compreendido como *gado*, animal pronto para o abate ao qual não se deve dar muita importância, um animal pronto para o consumo, pronto para ser consumido pelo sistema. Nietzsche tem uma visão muito própria deste animal-coisa, ou deste homem-coisa, e explana sobre isto em suas *Meditações Extemporâneas*, ou *Intempestivas*, principalmente na Segunda Meditação que trata sobre os *Os inconvenientes da História para a Vida*. O início do texto nietzscheano – do qual voltaremos a tratar - sustenta prontamente que os animais são felizes justamente pela inexistência da memória, como em um rebanho que pasta. (cf. NIETZSCHE : 1976, 105) . Também são famosas as admoestações do filósofo alemão sobre a moralidade de rebanho, que podem ser observadas em toda a extensão de sua obra.

Diferentemente a esta condição de reproduzir o que é dado, entendemos que a fertilidade da condição humana nos remete a uma possibilidade de recriação dada na educação. Recriar, onde não podemos utilizar o radical *res*, nos impele a oferecer o novo, mesmo que este novo seja uma particularidade que exige, não da coisa e sim do conceito, um novo olhar sobre a formulação do pensamento e da interpretação do mundo. Em sua particularidade, a recriação é um ato original, capaz de expressar totalmente a potencialidade do humano. É um particular que se une ao eterno, independente da universalidade do pensamento, onde a verdade encontra-se propriamente na subjetividade. Na recriação, paradoxalmente, coisa e ser apresentam-se como o mesmo no novo.

Ora, se a exigência da filosofia é pelo eterno, esta eternidade também é a existência vivenciada, exigente enquanto totalidade na profundidade do indivíduo. Porém esta totalidade não suporta apenas as condições da interioridade mas deve levar em consideração o aparato histórico que delimita o sujeito.

Como conhecedor da filosofia grega e da antiguidade, é em Sócrates que Kierkegaard encontra tal necessidade de combinação dos fatores internos (a subjetividade, a interioridade, a profundidade, a existência e o eterno) e externos (a história, a cultura, a objetividade, a necessidade e a determinação) percebendo então uma séria dificuldade *que surge com toda e qualquer concepção filosófica da história, e no que se refere ao cuidado que aí convém empregar.* (KIERKEGAARD : 1997, p.25)

...aquilo a que o próprio Sócrates dava tanto valor, o ficar tranqüilo e meditar, isto é: silêncio, eis toda a sua vida em relação à história universal. Ele nada deixou, a partir do que uma época posterior pudesse julgá-lo; sim, mesmo difícil conceber o que ele foi. Pois ele pertencia àquela espécie de homens diante dos quais ninguém pode dar-se por satisfeito somente com o exterior como tal. O exterior indicava constantemente algo de diferente e de oposto. Não se dava com ele o caso daquele filósofo que, ao explicar suas intuições, seu discurso era a própria presença da idéia. Muito pelo contrário: o que Sócrates dizia significava algo de diferente.

O exterior não estava absolutamente numa unidade harmônica com o interior, mas antes era o contrário disto, e somente por este ângulo de refração ele pode ser compreendido. (KIERKEGAARD : 1997, p. 25)

E ainda,

Se dizemos que o que constituía o substancial em sua existência era ironia (é claro que aí há uma contradição, mas também tem de haver), e ainda por cima postulamos que a ironia é um conceito negativo, vê-se facilmente quão difícil se torna fixar uma imagem dele; sim, até parece impossível, ou então pelo menos tão trabalhoso como pintar um duende com o barrete que o torna invisível. (KIERKEGAARD: 1997, p. 26)

Kierkegaard não oferece respostas, pois a coragem de seu pensamento consiste em penetrar e enfrentar justamente a esfera do impossível. Kierkegaard não foge e não teme o ridículo e o patético, e por muitas vezes foi ridicularizado por seus contemporâneos, e ria-se disto. Como Sócrates era visto como um homem dado aos devaneios incapaz de proferir “coisa-com-coisa” pois talvez, o que lhe interessasse fosse um diálogo “ser-com-coisa” ou “coisa-com-ser” salvas outras combinações do impossível.

É na relação do sujeito externo com a interioridade do indivíduo que Kierkegaard escreve buscando um diálogo fértil entre a história e a necessidade.

Para fomentar este diálogo faz uso da comunicação indireta, lança mão de pseudônimos e, ao mesmo tempo em que escreve para “seu leitor” e seu tempo, dialoga consigo quando, em silêncio, grita para chamar a atenção de sua época como, “no mínimo um corneteiro de importância absoluta” (KIERKEGAARD: 2008, p. 19). Kierkegaard edifica a existência no eterno, partindo da própria interioridade, da ironia e do riso levado à sério, como premissas subjetivas para um diálogo que conclame sua época à percepção da existência. Pode parecer contraditório afirmar que Kierkegaard tivesse a pretensão de ser um arauto do seu tempo quando na realidade sabia que seus textos atingiriam a bem poucos, pois todos estavam ocupados demais em desvendar o Sistema em busca de uma verdade absoluta, que esqueciam-se sumariamente de vivenciar o eterno e questionar-se historicamente pelo instante.

Kierkegaard não escreve grandes obras, como “Lógicas” e “tratados”, para o entendimento dos fenômenos do espírito, mas escreve pequenos discursos edificantes e, na pena de Johannes Climacus, algumas “Migalhas Filosóficas”, que segundo o próprio autor, não passam de um folheto. É curioso que as *migalhas* consistem em uma obra realmente reduzida, de poucas páginas que são ironicamente seguidas por um *Post-Scriptum* volumoso como se o principal de sua obra pudesse ser tratado rapidamente e com tamanha profundidade, que se fosse dito mais sobre tal, ela se perderia na temporalidade e na história. Mas para que

esta questão não ficasse perdida no tempo, pela própria necessidade que esta questão traz ao indivíduo, é necessário um livro onde pensamentos posteriores, anotações tardias, tornam-se indispensáveis ao leitor. O “grande” livro de Kierkegaard é um livro de anotações tardias sobre um folheto.

CAPÍTULO 2

2 - O CONCEITO DE SUBJETIVIDADE EM KIERKEGAARD

O propósito da questão por uma educação da subjetividade é incutir no debate da educação uma dimensão da existência raramente contemplada pela pedagogia uma vez que, imersa em um universo regido por imperativos sistemáticos, vislumbra geralmente o positivo das finalidades da educação relegando na maioria das vezes a existência, que privilegia a interioridade do indivíduo e, contrariamente ao que se concebe em nossa época, está fundamentada na subjetividade.

A crítica de Kierkegaard ao sistema valorativo da universalidade não entende o aparato pedagógico como suficiente para que o indivíduo vivencie a existência, mas pela relevância que a edificação da pessoa humana, disposta na educação como dimensão existencial fundamental da autenticidade, assume no absoluto onde nada pode ser extirpado do indivíduo, pois neste a negação do sujeito já está dada. Assim, a dimensão do edificante – *Øpbyggelige*¹³ – exige, sobretudo que a edificação do indivíduo se dê sobre sólidas fundações na existência. Contrário a toda a constituição de uma educação sistemática voltada para a generalidade, Kierkegaard propõe como base para o edificante que a existência esteja alicerçada sobre a subjetividade, a máxima dimensão da singularidade do indivíduo.

¹³ Em dinamarquês *bygge*, significa construir. *Øpbyggelige* significa construir para cima. Kierkegaard relaciona o termo à dimensão da existência e ao próprio indivíduo, entendendo que a edificação se dá a partir de alicerces, apoiado sobre fundações. Ainda é importante ressaltar que tal edificação é uma elevação do indivíduo ao absoluto enquanto instante no eterno, e não ao universal, como pretendia Hegel, em referência a uma contingência histórica e temporal. Não significa aqui que tratamos de uma categoria metafísica ou ontológica, mas a existência em si é uma relação de reduplicação e desdobramentos onde o indivíduo torna-se único.

Propor a definição do conceito de subjetividade em Kierkegaard é tarefa ambiciosa que delongaria vários anos de pesquisa e possivelmente não seria levada a termo se considerarmos todas as categorias, como especulação, subjetividade, interioridade, objetividade e singularidade, da complexa e indireta elaboração da obra do pensador dinamarquês. A compreensão hermenêutica da obra – e conseqüentemente dos conceitos que a compõem – é tarefa impossível, pois não era desejo do próprio Kierkegaard que esta viesse à luz. Em seus *Diários*, é dito claramente:

Após a minha morte, ninguém encontrará em meus papéis (este é o meu consolo) um só esclarecimento sobre o que propriamente ocupou a minha vida. Não se encontrará em meu íntimo o texto que tudo explica. Muitas vezes, aquilo que o mundo consideraria como bagatela apresentava uma importância considerável para mim, o que, por sua vez, considero uma futilidade, desde que se extraia a nota secreta que é a chave de tudo. (KIERKEGAARD, 1971, p. 24)

Uma análise hermenêutica da obra de Kierkegaard corre o risco de colocá-lo no interior da perspectiva da lógica formal, o maior temor do pensador dinamarquês em vida. Estudiosos kierkegaardianos como Joaquim Garff, Gordon Marino, Alastair Hannay, Pia Søltoft e Jon Stewart desenvolvem esta perspectiva, mas correm o risco de distanciarem do projeto kierkegardiano, que era a comunicação existencial. Neste sentido, a comunicação é sempre um poder de agir sobre a própria existência, reduplicando existencialmente o conteúdo da própria comunicação, por isso, o pensamento parte da decisão do Indivíduo sendo a possibilidade de uma interpretação válida a partir do momento onde toda a constituição da pessoa é comunicada. A interpretação dos textos kierkegardianos exige uma abertura que só pode ser feita a partir da subjetividade – sem nenhum relativismo – que exige pessoalidade entre o leitor e o autor e, ainda mais, exige pessoalidade tanto do autor como do leitor que de maneira absolutamente singular, reduplicam-se enquanto Eu.

O conceito de subjetividade em Kierkegaard desassocia-se da determinação comum que se estabelece em nossa época, como a noção de verdade que vem à tona pelas verdades particularmente estabelecidas pelo sujeito (e isto corresponde a se pensar o sujeito pelo sistema) mas, ao invés disto, deve ser pensado como uma dimensão que suporta o sujeito, imerso contra sua humanidade em um sistema do qual é impossível escapar, desdobrando-se em indivíduo. Na realidade, o indivíduo kierkegaardiano antecede o sujeito social, determinado culturalmente desde o oitavo dia de nascimento¹⁴, mas esta individualidade é a última a se descobrir.

Podemos pensar a subjetividade como o que há de ímpar e singular na existência, um *sob-sujeito*, a interioridade do indivíduo - não mais do sujeito - onde se desdobram as categorias da liberdade e da autonomia, da pessoalidade enquanto autenticidade existencial. Em seu *Post-Scriptum*, sob o pseudônimo de Johannes Climacus, Kierkegaard apresenta as relações decisivas que compõem o conceito de subjetividade e seus desdobramentos, tão particulares que ela não pode ser definida de outra forma que não seja pela apropriação do indivíduo que se compromete consigo. Kierkegaard afirma que [...] *o espírito é interioridade, a interioridade é subjetividade, a subjetividade é essencialmente paixão e, em seu máximo, paixão que sente um interesse pessoal infinito por sua beatitude eterna.* (KIERKEGAARD: 1971, p. 213).

Apesar de a filosofia clássica compreender a subjetividade como a definição do próprio sujeito, o pensador dinamarquês resgata no socrático a subjetividade enquanto negação do sujeito, tornando-o ainda mais íntimo de si mesmo, negando radicalmente a coisa que se entende *em-si* (como uma categoria

¹⁴ O sujeito é, culturalmente, aquele que a cristandade determina como cristão sem a decisão de abraçar o cristianismo e, principalmente, sem a possibilidade de questionar-se no absoluto o que significa verdadeiramente ser cristão. Kierkegaard se opõe à Igreja Luterana Oficial, que na Dinamarca tem, no século XIX, suas principais referências teológicas vinculadas a Martensen e Mynster, este último alvo das duras críticas de Kierkegaard à concepção de um cristianismo determinante, onde a verdade já está dada de maneira universal sem atingir, no entanto o absoluto. O oitavo dia de nascimento é uma referência à tradição do batismo infantil, onde o indivíduo recebido pela Igreja não assume o compromisso de ser cristão a partir de uma decisão autônoma mas passa a ser marcado por uma decisão definitiva que outros tomaram por ele.

metafísica), atingindo uma dimensão que se desdobra *sob-si*, onde o problema não é mais o fato ou o fenômeno essencial, mas é a existência como instante absoluto, pois *não se deve jamais perder de vista um instante que o problema subjetivo não trata da coisa, mas é a subjetividade mesma.* (KIERKEGAARD, 1971, p.218) Ainda no *Post-Scriptum*:

Com efeito, como o problema é a decisão, [...] toda decisão reside na subjetividade, trata-se de arranjar para que não tenha objetivamente o menor traço da coisa, pois no mesmo instante a subjetividade procuraria furtar-se parcialmente à dor ou à crise da decisão, isto é, tornaria o problema um pouco objetivo. (KIERKEGAARD, 1971, p. 218)

É reconhecido que tornar a decisão pela subjetividade em um problema objetivo consiste em uma concessão do indivíduo ao sujeito, e este é o anseio do sistema: aniquilar o indivíduo para que o sujeito prevaleça em sua objetividade e historicamente em uma contingência coisificante eliminando qualquer possibilidade de verdade e existência. Kierkegaard percebe as delimitações culturais que se apresentam e o anseio pela especulação da subjetividade proporcionado pelo pensamento sistemático quando afirma:

... e ser um sujeito ou tornar-se um sujeito e ser aquilo que se é, tendo-se tornado: a sabedoria admirável será esta, que a tarefa do sujeito consiste em se despojar cada vez mais de sua subjetividade e tornar-se cada vez mais objetivo. (KIERKEGAARD, 1971, p.219)

Porém, compreende que a subjetividade não é uma via que nega o objetivo, mas o transpassa em toda relação histórica de forma que o instante, enquanto absoluto, assegure na individualidade uma eternidade na historicidade que não espera pelo contingente, mas se realiza no eterno. Kierkegaard entende a história como uma sucessão de fatos, o que constitui um momento preciso no tempo, dimensionado e adequado às circunstâncias da sobrevivência humana. Porém o

mesmo humano anseia pelo absoluto e, em uma relação cultural¹⁵ com a cristandade pautada sobre os dogmas oficiais, espera na salvação eterna a liberdade plena de sua autonomia. Porém, a historicidade em Kierkegaard é a relação absoluta que o indivíduo mantém com a história em sua forma plena. Não se trata de uma constituição temporal, ou uma sequência de fatos onde os princípios de negação e conservação estejam ordenados logicamente, o que exigiria uma consciência histórica, como pretendia Hegel, mas é a existência na plenitude de maneira absoluta que condensa a eternidade no instante.

A subjetividade é uma decisão radical pelo existir, que o indivíduo assume quando reside na interação entre o eterno e o histórico, salva da especulação pela verdade do âmbito pessoal, em um sentido egoístico, edifica-se na verdade que abraça com singularidade a condição do eterno, que não se dá ao longo do tempo. Assim,

[...] o homem é uma síntese do tempo e da eternidade, a felicidade da especulação que se tem ao especular será uma ilusão, por isso é que ao longo do tempo, ele quer ser eterno.

Nisso reside a falsidade do especulador. O interesse infinitamente apaixonado por sua salvação pessoal e eterna é, portanto, não superior a felicidade da especulação. É maior justamente porque é verdade, porque exprime exatamente a síntese¹⁶. (KIERKEGAARD, 1993, p. 289; Tradução nossa)

O que se pode afirmar sobre a subjetividade kierkegaardiana, é que sua dimensão não se acomoda na contingência da história, mas abarca a totalidade do indivíduo enquanto uma relação absoluta que se mantém com o eterno, tornando

¹⁵ O pensador dinamarquês realiza assim uma crítica contundente ao líder da Igreja Dinamarquesa, o bispo Mynster, reconhecidamente um dos principais estudiosos de Hegel na Dinamarca do século XIX, quando afirma em seus diário que *Mynster pensa, sem dúvida, mais ou menos (é este, em geral, o ponto de vista moderno) que o cristianismo é: cultura.* (KIERKEGAARD, 1971, p. 34 – X3A588)

¹⁶ [...] l'uomo è una sintesi di tempo e di eternità, la beatitudine della speculazione che può avere lo speculante sarà un'illusione, poiché non è che nel tempo ch'egli vuol essere eterno. È in questo che sta la falsità dello speculante. L'interesse infinitamente appassionato per la sua personale salvezza eterna è quindi più alto che no la felicità della speculazione. È più alto precisamente perché è più vero, perché esso esprime esattamente la sintesi. (KIERKEGAARD, 1993, p. 289)

absolutamente singular. O indivíduo não está, desta forma, sujeito a uma realidade especulativa e sua relação com a verdade é uma relação que se compreende no absoluto pois, sendo síntese de tempo e eternidade, é a existência o essencial para a decisão radical pelo existir. Mas o que é o existir ?

O conceito de existência em Kierkegaard é tão complexo quanto o conceito de subjetividade; crucial em sua obra é a existência que supera a condição metafísica do “ser” da filosofia sistemática. Kierkegaard subtrai do indivíduo a condição do ser comum, dominado pelos arquétipos culturais, pela definição moral pré-estabelecida, pelas intervenções sociais que estabelecem em um tempo determinado o momento em que enquanto “ser” o sujeito torna-se coisa.

Kierkegaard é talvez, ao lado de Schopenhauer, o primeiro grande pensador a transpor a instância metafísica da definição do ser pressupondo um indivíduo existente, um “ser-sendo” no instante absoluto, que existe independentemente das categorias de espaço e tempo, como pretendia Hegel. Tal *ser* não é um *ser* histórico mas um *ser* da historicidade. É na composição desta apropriação histórica que o indivíduo existe como absoluto; não é o momento que o determina mas só é – sem determinação ou definição – enquanto completude de sua existência.

O “ser” kierkegaardiano está tanto quanto mais próximo do “não-ser” heraclitiano, não pela sua condição de constante mutabilidade, mas por conter em si toda a mutabilidade em um único instante. Entendemos que a subjetividade é uma reduplicação da existência, que realiza no indivíduo sua condição humana, tão ampla que, contendo em si o absoluto do instante assume a condição de totalidade objetiva enquanto comunica a singularidade.

O indivíduo existente transpõe a condição de uma determinação objetiva do ser quando age, na ética, na estética, no reconhecimento do outro e no compromisso social quando é capaz de elaborar para si mesmo uma dimensão propícia à edificação.

A subjetividade reside na existência como ponto de vista histórico. Tal ponto de vista é mais que uma experiência ou fato, mas é o próprio instante absoluto apropriado pelo indivíduo: é a historicidade.

A verdade só pode ser apreendida – se é possível se aprender a verdade – no instante absoluto. E por este motivo estão intimamente ligados os conceitos de subjetividade, existência e edificação. Tratemos estes conceitos separadamente nas obras de Kierkegaard e principalmente, nas obras assinadas pelo pseudônimo Johannes Climacus.

Três pontos essenciais devem ser então tratados: o conceito de subjetividade e sua relação com a verdade, a partir do *Post-Scriptum Conclusivo não científico às Migalhas Filosóficas* onde, mesmo desobedecendo a ordem cronológica das publicações, se fundamentam a questão da subjetividade enquanto decisão e interioridade, e que nos permite em um segundo momento refletir sobre a relação entre o mestre e o discípulo, como o aporte da ocasião – enquanto contingência histórica - que torna-se instante absoluto e decisivo para a existência¹⁷; o terceiro ponto essencial para esta discussão encontra-se em um texto que não é assinado por pseudônimos, sendo considerado pelos comentadores como a principal obra não-pseudonímica de Kierkegaard, as *Obras do Amor*, onde discutiremos apenas um capítulo que trata sobre a edificação do indivíduo.

2.1 – A SUBJETIVIDADE NO POST-SCRIPTUM E NAS MIGALHAS FILOSÓFICAS: ENTRE A VERDADE E A NÃO VERDADE.

¹⁷ Tal debate encontra-se nas *Migalhas Filosóficas*

Cronologicamente o *Post-Scriptum conclusivo não científico* é posterior às *Migalhas Filosóficas*. Ambos escritos pelo pseudônimo Johannes Climacus, os textos são caracterizados pela reflexão constante de um estilo lingüístico próprio marcado pela comunicação indireta ou, determinante na constituição da subjetividade uma vez que neles se debate a relação transitiva entre o histórico e o absoluto ou, como um conhecimento eterno pode ser adquirido a partir de um procedimento histórico. Apesar da diferença cronológica, muitas questões das *Migalhas* são esclarecidas no *Post-Scriptum* e essenciais para a compreensão do primeiro texto como, por exemplo, as inferências acerca do pensador subjetivo, tratadas na segunda parte do *Post-Scriptum*. São essas considerações que nos interessam para a discussão de uma educação da subjetividade.

É importante considerar que Johannes Climacus é o pseudônimo que talvez mais se aproxime da personalidade conflitante do próprio Kierkegaard. Suas inquietações acerca do método a ser utilizado, e do pensamento que radicaliza a existência em um conflito dialético entre a verdade e a não-verdade são transparentes sobre sua personalidade quando traçados aportes sobre seu perfil biográfico.¹⁸

A questão que abre a discussão das *Migalhas* é propriamente uma questão socrática ou, remete à questão socrática que se apresenta no diálogo platônico *Menon*, onde se discute *em que medida pode-se aprender a verdade?* (KIERKEGAARD: 2001, p. 27)

Kierkegaard, sob o pseudônimo de Climacus, observa que se a verdade deve ser aprendida é *necessário pressupor que ela não estava presente, ou seja, à medida que deve ser aprendida, a gente a procura*. (IDEM; p. 27) Surge assim a proposição polêmica que adverte ser

¹⁸ Consideramos aqui apenas a importância de registrar a aproximação dos estilos e das questões que ocupam Kierkegaard e Johannes Climacus. Não pretendemos traçar um estudo biográfico que contemple as comparações entre o autor e o pseudônimo. Sugerimos para tanto, a leitura dos *Textos Seleccionados*, de Hernani Reichmann.

... impossível a um homem procurar o que sabe e igualmente impossível procurar o que não sabe, pois o que sabe, não pode procurar porque sabe, e aquilo que não sabe não pode procurar porque não sabe nem ao menos o que deve procurar. (IDEM, p. 28)

Portanto, o desdobramento da questão socrática garante que a busca pela verdade é uma busca impossível, se considerarmos que a busca é tão somente um olhar ao exterior daquilo que se pretende encontrar. Poderíamos acrescentar uma terceira condição à proposição socrática: é também impossível procurar aquilo que já se tem.

É desta forma que Sócrates resolve o problema pela busca da verdade, considerando que tal já se encontra na interioridade, no âmago do indivíduo. Surgem assim duas dimensões que justificam a problemática kierkegaardiana pela subjetividade e distinguem as concepções de uma existência autêntica voltada para o exercício da verdade do indivíduo.

Consideramos primeiramente que estamos corretos quando afirmamos anteriormente que a subjetividade é aquela dimensão onde se encontra o que há de mais íntimo no indivíduo que assume na existência a dimensão de Indivíduo. É nela que ocorrem todos os desdobramentos da interioridade. O Indivíduo existente nega sua condição de sujeição, abandona à negatividade o indivíduo que se dobra diante da dominação das configurações culturais e, em nome da verdade, assume sua interioridade como verdade de sua existência. Esta atitude justifica o título do segundo capítulo do *Post-Scriptum: A verdade subjetiva, a interioridade: a subjetividade é a verdade*.

Para que a subjetividade seja a verdade é necessário compreender que a verdade não é apenas uma categoria empírica em conformidade com o conhecimento ou em conformidade com o pensamento, ou ainda em conformidade com o ser, como é postulado na filosofia desde Parmênides, mas é

uma dimensão da própria interioridade e, portanto, uma dimensão aberta em possibilidades e incompletude.

Se você definir a verdade de uma forma mais empírica como a conformidade do pensamento com o ser, ou de uma forma mais idealista, como o acordo com o pensamento de ser, o que se aplica em qualquer caso, deve-se tomar cuidado com isto que se entende por "ser" e ao mesmo tempo, independentemente, que o conhecimento do espírito humano não é uma piada reduzida a algo permanente, pois torna-se fantasticamente qualquer coisa onde nenhum homem jamais foi existente ou pode ser um fantasma em cada ocasião, mas não se importa, contudo, em deixar claro para as determinações provisórias da dialética como se chega a este mundo de fantasia, que tem significado para ele e se encontra em todos os seus esforços, não sendo resolvido dentro de uma tautologia o risco de uma imaginação ousada¹⁹ (KIERKEGAARD : 1993, p. 360; Tradução nossa)

A fantasia dialética à qual Kierkegaard se refere nada mais é do que a condição de uma realidade provida de determinações onde o indivíduo deixa de lado sua existência e concede o domínio de sua vida ao sistema que se estabelece sobre a máscara da cultura, que pode ser explicada a partir de conjecturas metafísicas. Kierkegaard nega este ser como dimensão do conhecimento do indivíduo, pois pauta-se em uma construção onde o sistema dialético da lógica hegeliana determina-o como sujeito que não possui autonomia existencial.

Entendemos que a dialética metafísica, pensada nos moldes de Hegel, não dá conta da incompletude do indivíduo ou, entendido em uma linguagem tipicamente kierkegaardiana, não é capaz de lidar com a verdade cognoscente para o indivíduo singular. A questão da existência limita-se a uma conjectura

¹⁹ Sia che si definisca la verità in un modo più empirico come la conformità del pensiero con l'essere, oppure in un modo più idealistico come l'accordo dell'essere col pensiero, quel che vale in ogni caso è che si deve badare a ciò che s'intende con "essere" e nello stesso tempo badare se lo spirito umano conoscente non venga per burla ridotto a qualcosa di indeterminato, che non diventi fantasticamente qualcosa che nessun uomo esistente mai è stato né può essere, un fantasma di cui ogni singolo s'occupa all'occasione ma senza comunque venir in chiaro con determinazioni dialettiche intermedie sul come egli è arrivato in questo mondo fantastico; quale significato abbia per lui il trovarcisi dentro e se tutto il suo sforzo no si risolva in una tautologia all'interno di un rischio audace di fantasia. (KIERKEGAARD : 1993, p. 360)

objetiva tornando o indivíduo, sujeito vergado sobre o peso do esclarecimento empírico. Há de se ter cuidado com o que se entende por “ser”. Em Kierkegaard ser é existir enquanto totalidade, como relação eterna com o absoluto do próprio eu, como singularidade decisória sob o peso de sua interioridade.

A relação com o absoluto implica também em uma condição de negatividade diante do eterno. O indivíduo existente é, segundo Kierkegaard, aquele capaz de abandonar-se diante de Deus para encontrar-se cada vez mais consigo mesmo. A negatividade nos induz a pensar, entretanto, uma condição existencial que coloca o indivíduo em posição contrária a si mesmo, que se reverte no positivo de sua existência.

É neste abandono que a subjetividade assume seu caráter existencial. O contingente deixa de ser importante para o indivíduo, pois só o era enquanto o sujeito buscava pelo positivo dos objetivos estabelecidos por uma moralidade dada como convenção cultural. A busca do sujeito é por uma felicidade do contingente, enquanto que o indivíduo busca na existência uma felicidade locada no infinito, uma felicidade eterna. Diz Kierkegaard:

Com o infinito, passional interesse por sua eterna felicidade, a subjetividade do indivíduo está no ponto extremo do seu esforço, no ponto extremo, onde não há nenhum objeto (uma imperfeita e não-dialética distinção), mas onde Deus está negativamente presente na subjetividade que com este interesse é o forma da felicidade eterna (KIERKEGAARD, 1992, p.53)²⁰

A felicidade já houvera sido pensada como o maior desejo de todo homem desde que Aristóteles compreendera em sua *Ética a Nicomâco* que, vislumbrada como fim último consiste no sumo bem que viabiliza o equilíbrio sistemático

²⁰ With the infinite, passionate interest in his eternal happiness, the subjective individual is at the extreme point of his exertion, at the extreme point, not where there is no object (an imperfect and undialectical distinction) but where God is negatively present in the subjectivity that with this interest is the form of the eternal happiness. (KIERKEGAARD, 1992, p.53; Tradução nossa)

entre virtudes e paixões. Kierkegaard vai além da visão lógico sistemática de Aristóteles, por entender que a felicidade não está reduzida ao objetivo de uma fórmula que renegue as paixões em favor das virtudes. O filósofo dinamarquês compreende a necessidade da verdade subjetiva como um passional interesse, ou seja, a paixão compreendida como condição humana é expressão singular da subjetividade.

O que diferencia o sujeito do indivíduo e o existente do não existente, é a decisão pelo subjetivo, pois o objetivo não se compromete em verdade com o espírito existente. É apenas para o existente que se apresenta o problema da verdade.

Ainda no *Post-Scriptum*, Kierkegaard afirma:

Apenas para o espírito existente enquanto existente se coloca o problema da verdade, retoma a reduplicação abstrata da verdade; mas a própria existência, a existência única é que coloca o problema, o que certamente existe, mantendo os dois momentos distintos entre eles e a reflexão mostra assim, esta relação dual. Para refletir a verdade objetiva é necessário algo objetivo, ou um objeto, separado do sujeito; para a reflexão subjetiva tornar-se suficiente a verdade apropriada, interioridade, subjetividade; é preciso justamente aprofundar-se existindo na subjetividade (KIERKEGAARD : 1993, p.362)²¹

É na decisão pela verdade que o indivíduo concebe a existência como autonomia; alheia a esta dimensão, a existência simplória – que não é a verdadeira existência – surge como uma não-verdade determinante, um olhar para as concepções meramente práticas e utilitaristas, para os objetivos onde não existe espaço para a subjetividade autêntica. A subjetividade nesta “ existência especulativa” então se manifesta como um simulacro da verdade, uma decisão já

²¹ Appena per lo spirito esistente qua esistente si pone il problema della verità, ritorna quella reduplicazione astrata della verità; ma l'esistenza stessa, l'esistenza di colui che pone il problema, che certamente esiste, tiene i due momenti separati fra loro e la riflessione mostra il duplice rapporto. Per la riflessione oggettiva la verità diventa qualcosa di oggettivo, o oggetto, e si tratta di vederlo separato dal soggetto; per la riflessione soggettiva invece la verità diventa appropriazione, interiorità, soggettività e si tratta per l'appunto di approfondirsi esistendo nella soggettività.

tomada, dada no contexto da condição moral e cultural, uma condição determinista e alienada, a individualidade é aniquilada pela sobreposição do sujeito, que se inclina perante as opções que se apresentam onde, no máximo de seu esforço comum, sucumbe à escolha pelas alternativas objetivas, sem condições de tomar por si, a decisão.

Se o definitivo da existência é a decisão pela verdade, o sujeito condicionado a uma concepção objetiva de verdade tem sua liberdade remetida à escolha porém, não é capaz de decidir pois as opções que se apresentam não são suas. São alheias à sua vontade e determinam sua liberdade.

É neste sentido que o problema pela educação da subjetividade surge no contexto de uma educação pela verdade. O indivíduo que se educa na subjetividade não vive por suas escolhas, mas existe de maneira autônoma em decorrência de suas decisões, pois a escolha é fruto da educação da objetividade, mas a decisão é mais e vai além. É aquele que escolheu e tem a coragem de decidir e ousar sozinho, concretizar o ato na imensidão da solidão e da responsabilidade, ápice em que o indivíduo torna-se um si mesmo. Não é a manifestação da existência que transparece nas ações ou na relação objetiva que o indivíduo mantém com seu contexto histórico e cultural que define sua condição de existente enquanto existente. É a autonomia e a liberdade, oriundas da decisão tomada na subjetividade que por fim delinea a verdade transparente consigo mesma.

Porém a verdade que se apresenta na educação não está restrita à continuidade das decisões ou da própria definição da subjetividade enquanto decisão e interioridade e, tampouco, nos resultados estatísticos demonstrados nas concepções objetivas da prática pedagógica. Existe ainda a relação, entre mestre e discípulo, que possibilita ao segundo construir na ação, a autonomia e a liberdade.

Sendo assim, a existência autônoma que valoriza, sobretudo a interioridade e conseqüentemente a subjetividade, apresenta-se como uma

relação de constante aprendizado pois, é na existência que o indivíduo concebe o valor decisivo do absoluto no instante.

É impossível este aprendizado se entendermos que a experiência puramente dada seja capaz de elevar o indivíduo a um estágio cognoscente da razão. A lógica é válida enquanto técnica, porém há nela algo de contingente que a torna incapaz de construir as relações existenciais que se manifestam apenas no âmbito do absoluto. Para tanto, a figura do mestre se mostra indispensável na edificação do discípulo; sendo este mestre também algo de contingente, é ele a ocasião que permite ao discípulo, de maneira subjetiva, decidir em sua interioridade por uma dimensão que o torne um indivíduo singular.

Para a compreensão desta dimensão existencial de singularidade enquanto expressão da verdade, analisaremos a relação entre o Mestre e o Discípulo nas *Migalhas Filosóficas*, pois é nesta relação que nos oferece fundamentos para discutir os preceitos da educação contemporânea como referência para a constituição de uma educação da subjetividade.

2.2 – A EXISTÊNCIA E A SUBJETIVIDADE NAS MIGALHAS FILOSÓFICAS : A RELAÇÃO ENTRE O DISCÍPULO E O MESTRE

Não é permitido a homem algum descortinar diante de si o absoluto sem que este seja posto diante da revelação do verdadeiro pelo intermédio de outrem, da mesma forma que a revelação da verdade só é dada ao indivíduo por seus próprios esforços e a partir de si mesmo. É nesta condição dicotômica entre verdade e não-verdade, entre a verdade dada e a verdade revelada, que surge a figura do mestre; o educador que diante da busca do indivíduo pela verdade é incapaz de ensinar.

Kierkegaard pensa a educação de forma socrática quando se abstém de ensinar, não por falta de conhecimento ou autoridade, mas em virtude da

compreensão absoluta pela decisão da subjetividade que torna a relação entre o mestre e o discípulo um *intermezzo*, entre a propriedade do conhecimento e a necessidade de desvelar o conhecimento pela mesma forma que as *Migalhas Filosóficas* foram escritas: *proprio marte, propriis auspiciis, proprio stipendio*²². Ao pensarmos uma educação da subjetividade entendemos que esta ocorra muito mais em princípio pelos esforços do indivíduo que se educa do que propriamente pelo aprendizado do conhecimento recebido. A educação da subjetividade é incapaz de “formar a opinião” de alguém – e em nossa época saltitam os formadores de opinião – mas na prerrogativa de favorecer o indivíduo para que construa sua própria verdade e decida por ela. É a suprema valorização da razão em contraposição à opinião da qual o próprio Kierkegaard, socraticamente, se abstém.

Qual é então minha opinião?...²³ Que ninguém me pergunte por ela. E após a questão de saber se eu tenho ou não uma opinião, nada pode ser mais indiferente para os outros do que saber qual seria ela. Ter uma opinião é ao mesmo tempo demais e de menos para mim. Ter uma opinião pressupõe uma existência segura e confortável, tal como ter neste mundo mulher e filhos; um privilégio que não é outorgado àquele que tem de estar noite e dia a caminho, mas sem ter assegurado seu sustento. No mundo do espírito, esta é a minha situação; pois para isto me formei e me formo ainda, para a todo o tempo poder dançar com leveza a serviço da idéia, tanto quanto possível para a honra da divindade e para meu próprio prazer, renunciando à felicidade doméstica e à respeitabilidade burguesa, a esta *communio bonorum*²⁴ e a esta ditosa harmonia que é ter uma opinião. (KIERKEGAARD: 2001, p. 23)

²² Por nossos próprios meios, sob nossos próprios auspícios, às nossas próprias custas (KIERKEGAARD; 2001, p.19)

²³ Alvaro Valls, em sua tradução das Migalhas Filosóficas, alerta que o termo dinamarquês *Mening*, não possui apenas o significado de uma posição pessoal como no alemão *Meinung*, mas também adquire a conotação de “sentido” como no inglês *Meaning* (in KIERKEGAARD: 2001, p.22, N.T). Ao afirmar que sua vida e seu trabalho – sua existência – está dedicada à serviço da Idéia, podemos vislumbrar que Climacus tenha uma visão de certa forma platônica (Cf. PLATÃO *A República*, VII) ao confrontar a inteligibilidade com a sensibilidade. É na idéia platônica que se encontram os fundamentos da razão, oposta à verdade corriqueira da sensibilidade. O que se mostra aqui é uma clara referência à famosa *Alegoria da Caverna*.

²⁴ Comunhão de bens.

A relação que se mostra entre o mestre e o discípulo nas *Migalhas Filosóficas*, favorece a compreensão de uma verdade racional que não habita o universo das opiniões; é uma verdade do indivíduo e para o indivíduo, construída a partir da existência – e não da experiência como seria o caso de uma verdade sensível – e da subjetividade. Por este motivo a verdade sistemática, útil para o indivíduo, que tem na prática e no sentido a ancora objetiva que o induz à opinião, não são suficientes para a existência, onde a verdade do espírito prevalece como absoluta e única relação que o homem pode estabelecer consigo e com o absoluto.

A consideração kierkegaardiana é para que haja um ponto de partida que conduza o indivíduo ao encontro do absoluto onde se possa apreender a verdade. Tal ponto de partida é um ponto de partida histórico, eis o problema das *Migalhas*, onde se questiona a possibilidade de considerar uma verdade absoluta a partir de um conhecimento contingente. Neste sentido, se o contingente é um ponto de partida para o discípulo também o é para o mestre; a relação que se propõe é a recíproca em sua pluralidade e sua complexidade dialética. Por compreender tamanha complexidade Kierkegaard se abstém da opinião, que reforça apenas a contingência como verdade absoluta sem, no entanto, considerar que tal verdade esteja além da ocasião, onde está contido o instante decisivo da existência.

A contingência histórica da verdade que se apresenta é necessária sendo por si só uma verdade suficiente. Qualquer outra forma de se apresentar a verdade, seja pela autoridade do mestre, pela relevância das demonstrações ou pelo argumento da obviedade, que impeça o discípulo de decidir existencialmente o valor desta verdade na existência, tornam o aprendizado superficial e contido em uma esfera onde predominam as opiniões. Neste caso, descaracterizam-se tanto discípulo quanto mestre, pois,

... todo ponto de partida no tempo é *eo ipso* algo de contingente, algo inconsistente, uma ocasião. O mestre também não é mais do que isso, e quando oferece a si e a seu ensinamento de qualquer outra maneira, então não está dando, mas tomando; então não é nem amigo do outro e muito menos seu mestre. (KIERKEGAARD, 2001, p.29)

Para Kierkegaard, o papel do mestre é ser uma ocasião, uma contingência histórica, onde o discípulo descubra que a verdade do absoluto é o instante decisivo capaz de transformar toda a existência, tornando-o único frente a todos os outros homens; singular a ponto de equiparar-se com a verdade que repousa em si mesmo .

Ocorre que em Kierkegaard não há uma diminuição do papel do mestre, mas uma exaltação de sua habilidade quando torna o discípulo capaz de descobrir a verdade que já se encontra em sua interioridade. Não é uma necessidade de transmitir conhecimento, mas a é a edificação do indivíduo que está em jogo. O mestre não age como se houvesse a necessidade de se estabelecer uma relação de dívida pelos ensinamentos transmitidos, porém, torna-se a ocasião histórica que é o ponto inicial para a construção do conhecimento do indivíduo, sem...

... idéias pela metade, com hesitações e regateios, com afirmações e concessões como se o indivíduo devesse até um certo ponto alguma coisa a outro, mas depois, por outro lado, até certo ponto não devesse nada; com palavras soltas que esclarecem tudo, a não ser: qual é este até certo ponto; com tudo isso não se vai mais longe do que Sócrates, e não se chega, de jeito nenhum, perto do conceito de revelação: fica-se apenas na conversa fiada. (KIERKEGAARD: 2001, p.30)

A postura do mestre é uma postura frente ao eterno, ao absoluto, e não uma atitude negociável em virtude de uma condição imposta pela contingência histórica. O que o mestre oferece ao discípulo não é um ensinamento acabado, um produto, definido pelo conhecimento, mas é o ponto de partida pelo qual o discípulo perceba que em si está contida a verdade.

Observamos em Kierkegaard uma concepção dialética que une o ponto de partida histórico com a verdade eterna que se dá na interioridade do indivíduo. Ainda nas *Migalhas Filosóficas*, ao tratar a origem da sabedoria que se desdobra indefinidamente por toda a eternidade, Kierkegaard afirma :

O ponto de partida temporal é um nada, pois no mesmo instante em que descobro que, desde toda a eternidade, eu soube a verdade sem sabê-lo, neste momento aquele instante escondeu-se no eterno, absorvido por ele, de sorte que por assim dizer eu não poderia encontrá-lo, mesmo se o procurasse, porque não está aqui ou ali, mas *ubique et nusquam*²⁵. (KIERKEGAARD: 2001, p. 32)

O que Kierkegaard percebe na sociedade de seu tempo é a vivência valorativa do momento histórico com maior intensidade do que a busca pelo absoluto. Ora, em uma sociedade autodenominada cristã²⁶, a dimensão a ser buscada é a do eterno; é a edificação da existência sobre alicerces solidamente fundamentados na ética e no compromisso para com o outro, na alteridade, que deve prevalecer sobre os acontecimentos cotidianos. Da mesma forma nossa época vive uma sociedade “jornalística”; é uma época em que se privilegia uma educação da informação em detrimento da formação do edificante, pois geralmente o sujeito que encontra na contingência histórica o sucesso e a riqueza, se abstém de existir e, portanto, igualmente se abstém da decisão.

²⁵ Em toda a parte e em nenhum lugar

²⁶ Falamos aqui da sociedade dinamarquesa do séc. XIX onde se dá o contexto de reflexão de Kierkegaard, que é um estado oficialmente luterano. Analogamente, apesar da sociedade do século XXI não se autodenominar cristã uma vez que a maioria dos estados hodiernos se determinam como laicos, podemos considerar que ainda existe uma denominação oficial das nações que se caracterizam culturalmente em relação aos valores morais e aos padrões estéticos. Tais valores são significativos em si para um grupo de indivíduos mas, no contexto da historicidade, não satisfazem as dimensões que contemplam a autonomia do indivíduo. Nos autodenominamos livres, democráticos, e falamos sempre em privilegiar a lei, a justiça e a igualdade, sem entender significativamente os valores reais destes conceitos. Da mesma forma que a sociedade onde viveu Kierkegaard não compreendia o verdadeiro sentido valorativo do que é ser cristão, na visão do filósofo, que adverte sobre os riscos de um comportamento voltado muito mais para uma situação legal, estatal e imposta do que propriamente significativa para a existência e edificação da dimensão humana.

Note-se que Kierkegaard fala no *instante onde escondeu-se o eterno*. Tal *instante* é a síntese entre a existência autônoma, pautada na verdade, e a decisão da subjetividade; ele ocorre quando se aproveita a ocasião para uma *trans-formação*²⁷, uma dimensão que deixe de lado as alegorias da contingência e transforme o discurso, a forma da linguagem pela qual o indivíduo se expressa, em ação, em compromisso, em um *assumir* da condição de existente enquanto existente.

Em virtude destas alegorias contingentes, o discípulo não pode ser algo além de uma não-verdade, da mesma forma que o mestre não se torna a ocasião que proporcione o reconhecimento da verdade na interioridade do discípulo, pois a dimensão edificante da educação do humano só se caracteriza quando a verdade está presente e o mestre não é um transmissor de saber previamente elaborado, que elimina a possibilidade do discípulo decidir pela sua singularidade.

Em uma reflexão que privilegie o entendimento da educação como subjetividade, é necessário entender que o parecer kierkegaardiano, dado na ironia e na comunicação indireta – e trataremos esta discussão adiante – apresenta figuras significativas nas quais é necessária uma apreciação do simbolismo, por uma questão de interpretações possíveis a partir da própria condução da subjetividade. Sendo assim, perguntamos: Quem é o mestre para Kierkegaard?

O mestre é então o deus, que dá a condição e que dá a verdade. Agora como deveremos chamar este mestre? Porque há um ponto sobre o qual estamos de acordo: é que já ultrapassamos de muito o conceito de mestre. Enquanto o aprendiz está na não verdade, porém por causa dele mesmo (e de outro modo, afinal, ele não pode estar assim...) poderia parecer que ele era livre; pois estar junto a si mesmo é justamente liberdade. (KIERKEGAARD: 2001, p. 35)

²⁷ A forma sistemática que delimita o indivíduo (*Individ*) deve ser superada pela ação compromissada na existência. Utilizamos a expressão *trans-formação*, para indicar que existe na existência uma transposição da forma para a ação existencial.

A figura do mestre surge em proporção diametralmente oposta à do aprendiz, pois enquanto o primeiro *dá a condição que dá a verdade*, o segundo *está na não verdade, por causa dele mesmo*. Observamos primeiramente que Kierkegaard refere-se ao mestre como uma personificação da divindade, aquele pelo qual o aprendiz dedica sua veneração e admiração. Mas o aprendiz só o faz porque está na não verdade. O mestre, considerando que *o conceito de mestre já foi em muito ultrapassado*, não é aquele que ensina e que força o aprendiz; adversamente é aquele que faz descobrir, socraticamente, a partir do *espanto* – que os pensadores da tradição socrática concordavam ser o princípio da filosofia – a verdade no próprio indivíduo.

Quando o aprendiz reconhece sua culpa em ser a não-verdade, dá-se o *instante*, a ocasião que transcende a contingência histórica onde a busca pela verdade é mais essencial que a busca pela aprendizagem. Abandona a condição de aprendiz, agora é um discípulo. Estes conceitos são conceitualmente distintos pois, segundo Alvaro Valls (in KIERKEGAARD: 2001, p.33) em sua tradução das *Migalhas Filosóficas*, Kierkegaard o emprega *den Laerende*, para o aprendiz e *Discipelen* para o discípulo. O termo dinamarquês para aprendiz é *den Laerende*, aquele que aprende. Este aprendiz somente absorve o conhecimento do mestre, sem que aja nenhum desdobramento ou interiorização; não é um conhecimento que contribua para a edificação ou para que a existência se consolide com autonomia e liberdade. É por sua própria responsabilidade que o aprendiz se afasta da verdade, por ansiar na contingência pelo saber de outrem, negando a verdade que está em si mesmo. Este aprendiz,

... deve, pois, ser definido como fora da verdade (não 'vindo para ela como prosélito' mas 'afastando-se dela'), ou como não-verdade. Ele é, pois, a não-verdade. Mas de que maneira se deve agora lembrá-lo, ou de que lhe serviria lembrar-lhe o que não soube, e do que portanto não pode de jeito nenhum dar-se conta? (KIERKEGAARD: 2001, p. 32)

Em contraposição ao termo *aprendiz*, o conceito de discípulo (*Discipelen*) é empregado amplo sentido socrático. A dimensão da condição socrática de conhecimento parte da máxima *conhece-te a ti mesmo*, conforme a inscrição em Delfos, que admoesta qualquer indivíduo a buscar por si um conhecimento de si na subjetividade, ou seja, não se trata apenas de ensinar, mas de se estabelecer uma relação profunda entre o discípulo e o mestre onde o fim almejado seja a verdade do eterno. Diante disto, o discípulo não espera pelo conhecimento do mestre, mas acompanha o mestre, *caminha junto*, para que haja continuidade e desdobramento do conhecimento. É portanto ao discípulo, e não ao aprendiz, que o mestre deve tornar-se ocasião, pois o discípulo é capaz de abandonar a condição de não-verdade, pois no *instante*, o absoluto se manifesta à ele e na ausência do mestre é capaz de prosseguir sua caminhada. Kierkegaard afirma:

Se o discípulo é a não-verdade [...] mas é no entanto homem, e ele vem a receber a condição e a verdade, não se torna homem evidentemente a partir de agora, pois já o era; porém torna-se um outro homem, não no sentido engraçado, como se ele se tornasse outro homem da mesma qualidade que antes, mas torna-se um homem de outra qualidade, ou, como também podemos chamá-lo, um homem *novo*. Na medida em que era a não-verdade, estava sempre a se afastar da verdade. Ao receber, no instante, a condição, seu caminho tomou a direção oposta ou se inverteu. (KIERKEGAARD : 2001, p. 39)

O que se observa na relação que se estabelece entre o mestre e o discípulo é que, ao contrário do aprendiz, o discípulo recebe o conhecimento para que se desenvolva com autonomia e liberdade. O mestre não cria uma relação de dependência sobre seu conhecimento e o discípulo é capaz de ir além, sem se afastar da verdade.

A relação que se estabelece não é uma relação do âmbito contingente, pois visa o absoluto; não é uma relação de não-verdade, pois a verdade é o fim almejado, não é uma relação de dependência, pois é uma relação no profundo, na interioridade onde não se cria propriamente uma educação do conhecimento,

mas a edificação da existência. A relação que se dá entre discípulo e mestre é uma relação de amor, e o amor edifica.

2.3 – EXISTÊNCIA E EDUCAÇÃO NAS *OBRAS DO AMOR* – O AMOR EDIFICA

Se bem compreendemos ser o mestre a ocasião que permite ao discípulo reconhecer a verdade do divino em si – e de outra forma não seria mestre – facilmente entenderemos também que a relação entre mestre e discípulo abrange o profundo de maneira tão significativa na subjetividade, que não é mais uma relação pedagógica de ensino formal, mas sim, uma relação de amor²⁸.

Em *As Obras do Amor – algumas considerações cristãs em forma de discursos*, publicadas em Copenhague em 1847, portanto, um ano depois do *Post-Scriptum conclusivo não científico às migalhas filosóficas*, existe uma reviravolta no estilo da literatura kierkegaardiana que, segundo Alvaro Valls, *distingue-se claramente da literatura pseudônima, predominante até 1846* (VALLS in KIERKEGAARD: 2005, p. 8). Nesta obra assinada pelo próprio Kierkegaard, nos interessa particularmente o capítulo intitulado *O amor edifica*, o que não significa que eventualmente estejamos impedidos de recorrer a outros discursos.

Kierkegaard parte da citação paulina – 1Cor 8, 1 – que afirma: *mas o amor edifica*. Para a compreensão do significado deste amor em uma educação da subjetividade, devemos compreender primeiramente o significado do conceito de edificante para o pensador dinamarquês. O próprio Kierkegaard diz:

²⁸ Em dinamarquês existem duas palavras que são traduzidas a nosso idioma como amor. A primeira, *Elskov*, implica em um amor sensual, pleno de erotismo e paixão. Alvaro Valls, em sua tradução de *As obras do Amor* (2005), nos lembra entretanto que o verbo *at elske* não exclui a nobreza de caráter deste amor. O segundo termo, *Kjerlighed*, possui uma dimensão mais abrangente, elevada e altruísta. Por vezes aparece também em situações passionais com conotação poética e sensual. O tradutor das *Obras do Amor* recomenda então que, a tradução destes termos não seja considerada de forma tão mecânica.

Edificar é uma expressão transposta; porém, queremos agora, com esse segredo do espírito em mente, examinar o que essa palavra significa no discurso usual. Edificar é formada, em nossa língua²⁹, pelo termo *bygge* [construir] e pelo prefixo *op* [em altura] sobre o qual recai a ênfase. Qualquer um que edifica, constrói; mas não basta construir para edificar. Assim, quando um homem constrói uma ala para sua casa, não dizemos que ele *edifica* uma ala, mas que ele a constrói acrescentando-a. O prefixo *op* parece designar a elevação, a direção para cima. Mas ainda não é esse o caso. Se de altura, não dizemos todavia que ele edifica a casa em mais dez varas, mas que ele a *umenta* de tanto. A palavra já começa aqui a se tornar peculiar; vê-se que a elevação [a altura] não é contudo de jeito nenhum o que importa. Em contrapartida, se um homem constrói uma pequena casa, mesmo bem baixinha, mas sobre fundações, dizemos que ele edifica uma casa. Edificar, é então construir para o alto a *partir de fundações*. O prefixo *op* assinala decerto a direção para cima, mas só quando à altura corresponde inversamente uma profundidade falamos em edificar. Eis porque, quando um homem edifica para cima e sobre fundações, calculando mal a profundidade em relação à altura, nós dizemos decerto que ele edificou mas também que ele edificou mal, enquanto que entendemos por *construir mal* algo diferente. Assim, no que toca ao edificar, a ênfase recai especialmente no construir sobre fundações. (KIERKEGAARD : 2005, p. 242)

O conceito de edificante em kierkegaard é inverso ao conceito de *construção*, pois é justamente nos fundamentos, nos alicerces cavados no profundo, que a edificação se estabelece e, portanto, na subjetividade.

Se pensarmos esta conotação como metáfora para a reflexão acerca da educação, podemos entender que o aspecto cultural da sociedade é construtivo a partir do momento (histórico, temporal) em que o fenômeno pedagógico se observa. Porém tal formação, necessária quando pensamos as conotações políticas e econômicas, não atende as dimensões existenciais do humano pois o espírito é deixado abandonado à sua própria sorte.

Por outro lado, a proposta kierkegaardiana é para a edificação do indivíduo ao invés da construção do sujeito. A dimensão necessária que o pensador dinamarquês observa está enraizada no profundo da condição humana, onde prevalece a individualidade em detrimento do aspecto cultural coletivo. Não é o momento histórico que contempla a existência mas sim o instante decisivo

²⁹ O idioma dinamarquês

(absoluto, eterno) onde a divindade³⁰ do humano é contemplada em sua singularidade.

Desta forma, o amor é a dimensão capaz de edificar e, se há uma relação entre mestre e discípulo caracterizada pela profundidade existencial, esta relação tem no amor seus alicerces.

Mas de que amor falamos? Certamente não é do amor corriqueiro e casual, e sequer nos reportamos a uma pedagogia da afetividade, pois ela é incapaz de dar conta da dimensão humana sem que esteja enraizada no profundo. O amor não pode ser utilizado como método pedagógico e, humanamente, é importante reconhecer a impossibilidade de um amor momentâneo, histórico.

Digamos que um mestre-escola, consciente da limitação do tempo que estabelece a ligação entre ele e seus alunos adote uma relação afetiva como método para ensinar e aproximá-lo do interesse pela disciplina. Este mestre não é o verdadeiro mestre por descaracterizar a ocasião e preocupar-se apenas com o ensinamento objetivo. A relação afetiva, desvencilhada da relação de amor, é uma relação construída sobre o momento histórico. Ao final do curso, mestre e aluno seguem caminhos diferentes e esta afetividade temporal, que vulgarmente se denomina amor, se desfaz.

Kierkegaard observa que o amor permanece. O conceito de amor em Kierkegaard implica no reconhecimento do outro como verdadeiramente outro, pois cada indivíduo o é em singularidade e interioridade, a partir da subjetividade que é o elemento natural do humano *e tudo o que deve ser conservado vivo tem de ser conservado em seu elemento* (KIERKEGAARD:2005, p. 211). Desprovido da aparência professoral, o amor transgride os objetivos onde as relações humanas são dadas como representação e método, desalojando-se no momento histórico, pois *após o transcurso de um tempo mais longo ou mais curto [...] morre*

³⁰ Não trataremos esta questão aqui pois a dimensão do divino em Kierkegaard é muito vasta e complexa e fugiria da temática de nossa discussão, porém, uma analogia pode ser estabelecida com o pensamento do italiano Giorgio Agambem e a formulação do conceito de sagrado.

imediatamente, o que é justamente um sinal de sua perfeição: que ele só possa viver na infinidade (IDEM. P. 211).

O amor que edifica é exigente à ponto de reconhecer apenas a autenticidade da existência como manifestação do profundo, pois quando falamos de amor não tratamos sobre o afeto, o carinho ou a estima – mesmo que estas qualidades sejam também importantes e virtuosas – mas nos referimos à abnegação ou à negação do eu para que se permita, éticamente, reconhecer o outro em sua plenitude enquanto pessoa. O amor sobre o qual tratamos, exige compromisso e comprometimento com o todo e com o singular, mesmo que o ensinamento a ser transmitido seja oriundo da mais singela e simples manifestação de amor, pois é na própria ação que o amor se manifesta e torna-se a ocasião para mestre e aprendiz.

Mas porque buscamos no amor a dimensão existencial que permite a edificação, e porque optamos pela edificação se a educação trata de ensinamentos?

Como vimos, o ensinamento é capaz de formar um sujeito ou um cidadão político, mas não é na formação que a dimensão do humano transparece em toda sua plenitude. Quando falamos em formação, falamos exatamente em uma compactação do indivíduo, como se sobre ele fosse colocada uma ‘forma’ que lhe atribuí a modelagem que se deseja para ser subserviente, sujeito aos interesses do sistema difundido em nossa época. Mas a condição humana é livre, e a contenção da forma não é suficiente para dar conta do problema da existência. Um sujeito formado nos moldes culturais e morais da conjuntura histórica de sua época, não é livre exercer sua existência com autonomia e, portanto, como nos lembrava Climacus, afasta-se cada vez mais da verdade tornando-se apenas uma não-verdade. Ora, este sujeito será eternamente aprendiz, dependente do aprendizado e das coordenadas e ordens que outros aprendizes lhe impõem.

Do indivíduo livre se espera que seja capaz de traçar seu próprio caminho e para isto, deve buscar a verdade que se encontra em sua interioridade, a partir da ocasião compreendida na historicidade. Tal indivíduo não é formado mas sim transformado, ou seja, a forma dá lugar à transcendência da forma, a *trans-formação*, que permite a este existente enquanto existente agir com plena liberdade, pois não está formado e sim edificado a partir do profundo de sua subjetividade. E tal *trans-formação* só é edificada pelo amor.

Quando falamos desta maneira, parece-nos tratar sobre a relação que existe entre duas pessoas distintas, e que estas pessoas têm papéis claros e definidos no processo de educação. Kierkegaard porém nos adverte:

Não é o caso pois de se perguntar o que o amoroso, que quer edificar, deve então fazer para transformar a outra pessoa ou para forçá-la a demonstrar o amor, mas se trata, isso sim, de como o amoroso de maneira edificante força a si mesmo. [...] Apenas o desamoroso imagina que deve edificar pressionando o outro; o amoroso pressupõe constantemente que o amor está presente, justamente assim ele edifica. (KIERKEGAARD : 2005, p. 248)

As múltiplas dimensões da subjetividade – liberdade, compromisso, alteridade, decisão, profundo – convergem para o absoluto na interioridade de um mesmo Indivíduo da mesma maneira que o mestre deve ser ocasião, pois ele deve reconhecer também a ocasião que se apresenta na multiplicidade dos indivíduos com os quais convive e, de maneira amorosa, pressupor que, desde sempre, o amor está presente. Não há, entretanto, uma necessidade de obrigação, ou seja, não é preciso forçar o outro uma vez que o amor está presente. É necessário um querer apaixonado, a vontade de transformação parte do próprio indivíduo que se instrui e se edifica a partir de fundamentos enraizados na profundidade da interioridade. Nenhum instante é ocasião a vontade do indivíduo não o determinar assim.

É desta forma que se dá a edificação do amor, no reconhecimento de sua presença na individualidade, pois não se trata de um processo ou um procedimento educacional e sim da edificação que se dá a partir dos fundamentos do profundo e da interioridade. Qualquer pessoa é capaz, então, de edificar o outro no amor, desde que se reconheça que o amor está presente, pois é na presença do amor e no reconhecimento do outro que o compromisso se assume pela educação.

Como expressão de compromisso frente ao outro, um compromisso de alteridade e reconhecimento, o amor não expressa uma relação de domínio sobre o outro. Kierkegaard já afirmara que a ética do amor não consiste *em reconhecer o outro como um segundo eu, mas como um primeiro tu* (KIERKEGAARD: 2005, p.93), pois

Dois homens podem ter uma conduta diametralmente oposta; mas se cada um faz o contrário, no amor os opostos tornam-se edificantes. Não há na linguagem nenhuma palavra que seja em si e por si edificante, e não há nenhuma palavra na linguagem que não possa ser dita de modo edificante e não se torne edificante quando o amor está presente. Por isso, bem longe (ai, seria justamente um equívoco desamoroso e gerador de discórdia!) de dever ser o edificar algo que constitui um privilégio de alguns bem dotados, como o conhecimento, o talento poético e a beleza, e coisas tais; bem ao contrário, cada ser humano, pela sua vida, por seu comportamento, sua conduta diária, seu trato com seus iguais, suas palavras e suas expressões, deveria e poderia edificar, e o faria se o amor estivesse realmente presente nele. (KIERKEGAARD: 2005, p.244)

Se o amor está presente é ele o decisivo na subjetividade que edifica, a partir do instante que reconhece a unicidade e a singularidade de cada indivíduo, a existência e a interioridade. Tendo a liberdade reconhecida em cada pessoa, a educação exige da subjetividade a dimensão do amor que edifica o humano. Sem representar um processo de construção ou correção. Os conflitos de poder e autoridade desfazem-se diante da edificação; livremente são transformados em diferença pela liberdade. Extirpa-se o conflito e a agressão própria da construção,

quando os anseios pessoais convergem em direções opostas, mas no amor o conhecimento se dá como verdadeiro compromisso de reconhecimento do outro enquanto verdadeiramente outro: completude da existência a partir das diferenças entre o eu e o outro, dadas pela edificação do indivíduo singular.

Alguém pode ser tentado a ser o construtor, a ser o professor, a ser agente de correção, porque isso parece ser dominar sobre outras pessoas; mas o edificar como o faz o amor não poderia tentar, pois é justamente ser aquele que serve; por isso só o amor tem vontade de edificar, porque ele está disposto a servir. O construtor pode apontar para o seu trabalho e dizer: 'Eis minha obra'; o mestre pode mostrar o seu discípulo; mas o amor que edifica não tem nada a mostrar: seu trabalho consiste simplesmente em pressupor. E é isso que é tão edificante de considerar. Admitamos que o homem amoroso consiga edificar o amor numa outra pessoa; quando então o edifício está erguido, ele se mantém afastado junto a si e diz, humilhado: "Afinal, eu sempre pressupus isso. (KIERKEGAARD : 2005, p. 249)

O amor que edifica, que educa, – e estão muito próximos os conceitos de educação e edificação – não tem nenhuma obra a exhibir. Ignora resultados pedagógicos ou avaliações sistemáticas, ou ainda estatísticas de melhoria; pois estes resultados não são capazes de refletir o humano. A dimensão edificante do amor abre, na existência do indivíduo uma imensa gama de possibilidades e é na possibilidade existencial que se dá a grandiosidade do edificante, quando se reconhece no outro o exercício da possibilidade que permite existir enquanto existente, ou seja, a liberdade que possibilita ao indivíduo viver com responsabilidade e compromisso diante do outro, da comunidade – ao contrário da sociedade aristotélica – e principalmente com a autenticidade existencial que edifica no indivíduo um caráter humano.

Concluimos afirmando que, se a educação que almejamos é a educação de caráter humanístico que reflete a interioridade e o indivíduo em sua completude, devemos pensar em uma educação do amor que atinja o indivíduo em sua subjetividade, de maneira que seja o próprio indivíduo motivo para sua

edificação, e os frutos daí oriundos não podem ser negativos, se o amor estiver presente e lançarmos mão do orgulho reticente, do poder e do domínio que sempre ansiamos exercer sobre o outro. Esta é a condição para uma educação da ética que compreende a valorização do indivíduo, apesar das diferenças, em sua singularidade existencial.

CAPÍTULO 3

3 - A IRONIA KIERKEGAARDIANA: COMUNICAÇÃO, EDUCAÇÃO E CULTURA

A relação entre arte, cultura e educação depende da linguagem como forma de externar o interno, ou seja, o homem só é capaz de constituir-se como um ser social por desenvolver a cultura a partir da linguagem e a linguagem deve expressar na arte a interioridade do homem, sendo manifestação da liberdade, uma vez que busca no profundo aquilo que muitas vezes deve (por dever) ser recluso do universo da vontade. A educação não fica distante desta relação.

A linguagem é determinante quando pensamos que, só a partir dela é possível uma comunicação entre o mestre, e o aprendiz, tornando-se um elo necessário para que alguma coisa seja realmente aprendida, e só pode ser aprendida havendo comunicação entre as instâncias do humano, que livremente utilizam a linguagem de maneira tal que o discípulo seja capaz de apropriar-se de uma determinada verdade, seja ela universal e objetiva ou particular e subjetiva. Porém, esta aprendizagem só é significativa – e neste ponto concordamos com o psicólogo americano David Ausubel (1968) – quando o processo é interessante para aquele que aprende.

É necessária uma pré-disposição para aprender, uma vontade *a priori*. Sem o interesse de quem aprende, se exigirmos uma educação por obrigação, o procedimento de aprendizagem está anulado já que a comunicação torna-se inviável.

Sendo assim, pensar a educação contemporânea é pensar uma forma de favorecer a comunicação, provocando e inquietando o discípulo de maneira tal que a pré-disposição da qual nos fala Ausubel seja eficiente neste processo.

Apesar de Ausubel falar em um aprendiz, entendemos que o processo de aprendizagem é contínuo e, por este motivo, preferimos utilizar aqui o termo

kierkegaardiano *discípulo*, que expressa a continuidade de todo o processo e, ainda mais, não delimita a educação apenas àquele que recebe instruções, mas também permite que o mestre aperfeiçoe seu conhecimento e assimile por si só uma verdade original, criada e não simplesmente transmitida. Uma educação enquanto *poïese*, que se pensa enquanto continuidade e não apenas como exercício reprodutivo da técnica, conforme já tratamos.

Sócrates vai ao *thauma*, a admiração e o espanto que oferecem uma aprendizagem plena de significados resguardados na subjetividade de cada indivíduo, sem receber a alcunha de mestre, uma vez que não ensinava propriamente – e dizia-se ignorante até para si mesmo – mas, em tom de provocação, obrigava seus discípulos a buscar as respostas por si. Assim, Sócrates comunicava na subjetividade.

Encontramos no pensador russo Mickail Bakhtim a sugestão do que é possível, em concordância com Sócrates, para promover uma comunicação essencial neste processo onde se pensa a educação, onde a linguagem se torna penetrante em todas as formas de conhecimento e discurso – Bakhtim sugere que tal categoria tenha “invadido” a literatura – sendo aplicável a toda ciência. Nos diz Bakhtim:

A ironia penetrou todas as línguas modernas... ela penetrou as palavras e as formas (sobretudo as formas sintáticas: a ironia destruiu, por exemplo, o pesado período enfático do discurso. A ironia se infiltrou em toda parte, ela é atestada sob todos os seus aspectos — desde a ironia ínfima, imperceptível, até a zombaria declarada. O homem moderno não mais proclama, nem declama, ele fala, e fala restritivamente. Os gêneros declamatórios se conservam principalmente nos momentos constitutivos do romance, nos momentos paródicos e semiparódicos.... A ironia invadiu de tal modo as formas de comunicação, que é quase impossível escapar a elas. Ela penetrou nas línguas modernas, modificando-lhes, inclusive, as formas sintáticas. A “palavra sacralizada” deu lugar à “sobriedade”, à “simplicidade”, ao “democratismo” da linguagem. Consoante com isso, houve “uma secularização completa da literatura”. (BAKHTIN, 1984, p. 352)

Concordamos com Bakhtin quando este afirma que a ironia invadiu a comunicação e as línguas modernas, invadindo também a forma de pensar e as expressões comuns. A estrutura do pensamento contemporâneo é irônica sem que o mundo hodierno tenha conhecimento deste fato, o que para a ironia é um deleite. A ironia muitas vezes é incompreendida, ou mal entendida por tratar-se de uma categoria subjetiva da comunicação, onde o que se profere, não é diretamente o que se quer dizer. Assim, percebemos que existe uma conformidade entre a cultura e a arte por meio da comunicação, que como nos lembra Bakhtin é capaz de desprover a linguagem de seu valor sacralizado e torna-la apta ao uso do comum.

Uma linguagem que expressa a liberdade artística é agora, ironicamente, democratizada em sua estrutura sintática, em seu sistema, permitindo uma proximidade maior entre a ciência erudita e o homem comum. Nossa única ressalva é quanto à *secularização completa da literatura* (IDEM, p.352), pois expressando livremente através da linguagem a comunicação ao indivíduo em sua subjetividade, esta secularização pode estender-se também a todas as outras manifestações da arte e da ciência, compreendidas em seu sentido amplo.

Se fosse possível a todos o conhecimento sobre tudo – o que socraticamente é impossível – evitando um questionamento profundo sobre o que se conhece, este conhecer rejeita que por maior conhecimento que se tenha, não conhecer é humilhante. Por isso em nossa época, de uma ciência secularizada, todos aprendem sobre tudo e ensinam sobre tudo e este comportamento está tão enraizado culturalmente que já é possível observar este fenômeno como um ato oficial da educação sistemática.

É extremamente difícil a um *magister*, um professor, reconhecer diante de seus alunos sua ignorância acerca de qualquer assunto – e não precisamos fundamentar isto em teorias mirabolantes, basta freqüentar uma sala de aula de ensino regular ou superior – e para a ironia, nada há de mais irônico do que o próprio acreditar que se sabe. Esta é a essencialidade da ironia socrática que na

linguagem é capaz de distinguir o que se diz culturalmente o que se quer verdadeiramente dizer. Nossa sociedade é um convite à ironia.

Kierkegaard é essencial para a educação por não ser um especialista, um mestre de estrita confissão pedagógica – apesar do título de *Magister* ser obtido justamente com sua tese sobre a ironia – mas por pensar o indivíduo pela interioridade infinita e não pelas estatísticas oferecidas na generalidade. Kierkegaard é um educador da particularidade, do peculiar, do profundo, é um mestre da ironia.

Pensar a ironia socrática em Kierkegaard sugere de antemão que seja feita uma definição do que para ele é a ironia. Porém esta definição não se encontra propriamente na tese de Kierkegaard e sim numa anotação de seus *Diários*, escrita entre dezembro de 1844 e o mesmo mês de 1845, onde nos transparece a característica interdisciplinar da ironia como uma relação cultural da totalidade entre a educação e a arte. Kierkegaard escreve:

O que é a ironia? A unidade da paixão ética – que acentua na interioridade o próprio Eu infinitamente – e da educação, a qual em seu exterior (o comércio com os homens) faz infinitamente uma abstração deste mesmo Eu. Esta abstração oculta aos olhos dos demais a primeira unidade e nisto consiste a arte, na verdadeira infinitização da interioridade. (KIERKEGAARD : 1989, p. 137)³¹

³¹ No texto espanhol : “*Qué es la ironía? La unidad de pasión ética – que acentúa en interioridad al propio Yo infinitamente – y de la educación, la cual en su exterior (el comercio con los hombres) hace infinitamente una abstracción de ese mismo Yo. Esta abstracción oculta a los ojos de los demás la primera unidad y en esto consiste el arte, en la verdadera infinitización de la interioridad.* (KIERKEGAARD : 1989, p. 137)

Na edição traduzida por Howard e Edna Hong, que definem esta anotação em 1845 temos: *Irony is the unity of ethical passion, which in inwardness infinitely accentuates the private self, and of development, which in outwardness (in association with people) infinitely abstracts from the private self. The effect of the second is that no one notices the first; therein lies the art, and the true infinitizing of the first is conditioned thereby.* (KIERKEGAARD: 1967, VI A 34 n.d., p. 1845).

Para esta definição de ironia cotejamos a citação com o texto original dinamarquês que traz o termo *Dannelse* e com o texto em alemão onde a tradução é feita por *Bildung*.

Observamos que enquanto o texto espanhol traz o termo *educación*, Hong traduz por *development* ou seja, desenvolvimento, dando uma característica ainda mais subjetiva à relação do eu com sua interioridade. Esta característica é existencial uma vez que Kierkegaard não se refere às aptidões técnicas de reprodução de algum conhecimento sobre o eu, mas em uma constante criação ou construção do eu. Trata-se do desenvolvimento da edificação da subjetividade em contraposição ao sistemático

O pensador dinamarquês compreende que seu tempo não é mais capaz de desvincular a cultura expandida das grandes metrópoles do processo educacional, onde a educação aparece como uma necessidade de relação do eu com o Eu. É na interioridade que ocorre a educação para o humano, e não como uma troca de experiências possíveis entre mestres e aprendizes. A educação kierkegaardiana é possivelmente uma educação da negatividade, onde para que o indivíduo possa compreender-se como tal necessita camuflar do meio comum, da sociedade, sua verdadeira interioridade, a relação infinita que tem com seu próprio Eu. Reconhecer-se como indivíduo nega o indivíduo-coisa, e a arte surge como uma revelação-oculta da interioridade que ironicamente expressa o que se quer dizer nas entrelinhas do que se diz. A arte é reveladora no momento em que é capaz de transparecer indiretamente a interioridade infinita da existência, e oculta sobre a efígie da “licença artística”, a mesma interioridade infinita da existência.

É notório que em qualquer sistema autoritário de governo ou, que exija algum controle social ou moral rígido, a primeira a sofrer sanções restritivas é a arte, já que pode ocultar em suas nuances a verdade crítica, subjetiva. Exemplos podem ser citados fartamente se lembrarmos os anos da ditadura militar no Brasil, após o golpe de 1964, onde a ironia e a linguagem indireta na música incomodavam demasiadamente o sistema político ao ponto de músicos, pintores, poetas e escritores serem perseguidos, não por discursos partidários, mas pelo conteúdo de suas obras, ditas subversivas, onde transparece a crítica da interioridade do Eu. O crime cometido pela arte, sempre e em qualquer época, é manifestar ocultamente o que se quer dizer naquilo que é dito. Nenhuma destas críticas artísticas seria possível sem a linguagem, e não surtiria nenhum efeito se não fosse compreendida apenas na subjetividade, e não seria educativa se não fosse irônica e tampouco artística se não fosse indireta.

ensino magistral. Esta afirma se confirma se observamos que os termos alemão *Bildung*, e dinamarquês *Dannelse*, sugerem um forte paralelo entre a cultura, a formação enquanto construção e a educação propriamente dita da subjetividade. Não é uma cultura engessada ou determinada por valores estabelecidos sem questionamento, ou por hábitos e costumes que acabam se tornando valores. É uma necessidade da subjetividade que comunica e se expressa na existência.

Kierkegaard reconhece que a música e a literatura se relacionam com a educação e principalmente com a educação da contemporaneidade. Desta forma toda a compilação artística sugere que é possível uma educação da subjetividade, que possa oferecer uma resposta original e verdadeira – pois a verdade é temida pelos sistemas autoritários – uma vez que a importância e o valor dessas verdades estejam apenas reduzidos, em um âmbito social do comum, ao próprio indivíduo. Porém a ironia tem o poder de irradiar esta verdade, atingir cada indivíduo singular em sua potencia criativa, em uma continua geração da verdade que não se perde e não é delimitada pela convenção social de um sistema. É uma verdade infinita, sem ser uma verdade absoluta. Desta maneira, Kierkegaard concordaria com Bakhtim ³² uma vez que a linguagem, “sacralizada” e inacessível, é secularizada pela ironia, ou seja, torna-se comum quando dá importância não apenas a verdade do que é dito, mas sim a verdade da intencionalidade, a verdade do que se quer dizer. Nisto consiste o problema da contemporaneidade: o que é dito, ou a linguagem direta determinante, gera um problema de mesmificação – ou até uma coisificação, o princípio de uma cultura de massa, se antecipamos Adorno – que Kierkegaard denomina como uma educação superficial.

Então, ele vai com a literatura. Mas é exatamente o mesmo com a sociedade. Enquanto a educação superficial e a cultura aumentam, as pessoas estão espremidas nas grandes cidades. De sua infância, um homem recebe impressão nenhuma de si mesmo. Em uma das grandes cidades tem-se uma impressão maior de uma vaca do que de um homem, porque no país há dois, três, ou mais vacas para um homem, enquanto nas grandes cidades existem 1.000 homens para uma vaca. (KIERKEGAARD : 1967 - VIII.2 B 87)³³

³² Não possuímos registros ou conhecimento se o pensador russo teve acesso à obra de Kierkegaard, apesar de considerarmos este fato plausível, pois a grande maioria dos literatos russos e do leste europeu conhecia o pensamento subjetivo do filósofo dinamarquês e várias são as citações que podem ser recolhidas nas cartas, diários e obras de Dostoiévsky, Bulgakov, Kundera e Kafka

³³ *So it goes with literature. But it is just the same with society. While superficial education and culture increase, people are squeezed together in the big cities. From his very infancy a man receives no impression of himself. In the big cities one has a greater impression of a cow than of a man, for in the country there are two, three, or more cows to one man, whereas in the big cities there are 1,000 men to one cow. (VIII.2 B 87)*

Existir enquanto existência singular no eterno é rejeitar livremente ser coisa ou objeto sujeito a uma determinação social das grandes sociedades e esta compreensão, a impressão que deve receber de si mesmo, favorecem a edificação do Indivíduo a partir da educação da subjetividade. Kierkegaard não compreende a cultura ou a educação como categorias fragmentadas do conhecimento acerca do indivíduo, mas é o próprio infinito no indivíduo que se manifesta em sua formação cultural. Por isto é impossível pensarmos uma educação da subjetividade com vistas ao desenvolvimento humano que sugira simplesmente um aparato técnico do conhecimento, e a contemporaneidade, que em suas grandes metrópoles é capaz de compreender uma vaca, mas não um homem, descaracteriza a categoria do humano no indivíduo tornando-o simplesmente coisa-de-si-mesmo.

Não obstante, Nietzsche também percebe que existe maior realização em um animal irracional do que em um homem contemporâneo, pelo simples fato do animal ser incapaz de pensar a si mesmo, sem conservar na memória seu passado e sua historicidade. O homem, sempre em busca da consciência sobre si, questiona-se sobre tudo aquilo que é expresso diretamente por sua vontade sem reconhecer que esta consciência talvez seja desnecessária. Note-se a proximidade entre os escritos de Kierkegaard e Nietzsche quando este último diz:

Observe-se o rebanho que pasta; ignora o que foi ontem e o que é hoje. Volteia, retouça, repousa, ruma, agita-se de manhã à noite, dia após dia, ligado ao seu prazer e à sua dor, ao impulso do instante, sem melancolia nem saciedade. É duro para o homem ver isso, porque se orgulha da sua humanidade quando se compara com o animal, cuja felicidade entretanto inveja. Efectivamente, ele deseja viver como o animal, sem saciedade nem dor, mas, ao quere-lo, não quer como o animal. "Porque é que não falas da tua felicidade? Porque é que te limitas a olhar-me?" O animal gostaria de responder: "É que eu esqueço exactamente aquilo que queria dizer". Até mesmo esta resposta é afogada no esquecimento, e cala-se. É a vez de o homem se admirar. Mas o homem também se admira a si próprio, de não poder aprender a esquecer e de ficar permanentemente amarrado ao

passado. Por mais longe que vá, por mais depressa que corra, suas algemas seguem-no. (NIETZSCHE : 1976, p. 105)³⁴

A tradução que sugerimos, em nota, mostra-se mais atual e pertinente a nossos interesses, sem prejudicar o entendimento do texto original pois sugere a substituição do termo “dor” – em alemão *Schmerz* – sendo fiel ao original ao utilizar “desprazer” – *Unlust* – que entende a negação do prazer da mesma forma que a negação da própria humanidade. Entendemos esta negação da humanidade por dois motivos; a saber:

Primeiramente, nossa interpretação do texto de Nietzsche – e não ansiamos por realizar aqui uma analítica ou entender propriamente a intencionalidade do pensador alemão mas sim perceber o peso desta crítica com uma sensibilidade bastante libertária – considera que a felicidade é própria do animal justamente por sua ligação com o eterno, com o infinito. Não encontramos um termo que expresse um sentimento contrário à felicidade, como para o sentimento de alegria encontramos a tristeza. O que encontramos é a

³⁴ No original alemão *Betrachte die Herde, die an dir vorüberweidet: sie weiß nicht, was Gestern, was Heute ist, springt umher, frißt, ruht, verdaut, springt wieder, und so vom Morgen bis zur Nacht und von Tage zu Tage, kurz angebunden mit ihrer Lust und Unlust, nämlich an den Pflock des Augenblicks, und deshalb weder schwermütig noch überdrüssig. Dies zu sehen geht dem Menschen hart ein, weil er seines Menschentums sich vor dem Tiere brüstet und doch nach seinem Glücke eifersüchtig hinblickt - denn das will er allein, gleich dem Tiere weder überdrüssig noch unter Schmerzen leben, und will es doch vergebens, weil er es nicht will wie das Tier. Der Mensch fragt wohl einmal das Tier: warum redest du mir nicht von deinem Glücke und siehst mich nur an? Das Tier will auch antworten und sagen: das kommt daher, daß ich immer gleich vergesse, was ich sagen wollte - da vergaß es aber auch schon diese Antwort und schwieg: so daß der Mensch sich darob wunderte. Er wunderte sich aber auch über sich selbst, das Vergessen nicht lernen zu können und immerfort am Vergangenen zu hängen: mag er noch so weit, noch so schnell laufen, die Kette läuft mit.* (NIETZSCHE, 2000)

O texto alemão foi cotejado no desenvolvimento desta pesquisa porém, optamos por manter a tradução de Lemos de Azevedo publicado pela Editorial Presença, de Lisboa. Outra tradução possível seria a que segue: *Contemple o rebanho que pasta diante de ti. Ignora o que foi ontem e o que é o hoje. Salta de um lado para o outro, come, descansa, ruma, salta novamente e assim de manhã à noite, dia após dia, estreitamente ligado ao seu prazer e desprazer, ao impulso do instante e, por esta razão, desconhece a tristeza e a saciedade. É difícil para o homem observar isto, pois se orgulha de sua humanidade ao comparar-se com o animal invejando, porém, sua felicidade; pois ele não deseja mais do que isto, viver, como o animal sem satisfação ou dor. Porém o deseja em vão, pois não se quer como o animal. O homem pergunta ao animal por acaso: “porque não me falas de tua felicidade e limita-se a olhar-me?”. O animal deseja responder e dizer-lhe: “isto acontece porque eu sempre esqueço o que diria”. Porém, está resposta repentinamente é também esquecida e ele se cala; de modo que o homem fique admirado. Mas o homem também fica admirado consigo por não poder aprender a esquecer e permanecer acorrentado ao passado; e por mais longe e rápido que possa correr, a cadeia sempre corre com ele.* (Tradução Nossa)

“infelicidade”, ou seja, a negação da felicidade. Ou se tem, ou não se tem. Por isto consideramos a felicidade como uma categoria do infinito. Em segundo lugar, o homem associa toda sua satisfação ao sentimento de prazer, e aquilo que Azevedo traduz como “dor”, uma opção de contrariedade, preferimos traduzir como “desprazer”, no sentido de negação. O homem não quer ser como o animal, pois quer compreender diretamente aquilo que o animal só é capaz de compreender indiretamente.

Se para Kierkegaard a integração do indivíduo com a infinidade é uma relação do profundo, de negação da formação cultural e educacional que constituímos a partir da sociedade, em Nietzsche há uma negação semelhante no que se entende pela condição humana. Ao negar sua condição, cobrindo-se sobre o manto de uma pseudo-cultura, que não eleva, não dignifica e não motiva a pessoa a edificar-se, o homem orgulha-se de si mesmo e desdenha o animal, e pelo mesmo motivo, Kierkegaard entende que é mais fácil entendermos um animal já que o vemos como coisa, ao invés de compreendermos a própria humanidade – uma pseudo-humanidade, reflexo de uma consciência formal e inautêntica – pois somos incapazes de negá-la, mesmo sendo necessário para a assumirmos na totalidade e na infinidade. Abnegamos nossa humanidade subjetiva em nome de uma consciência objetiva possivelmente desnecessária, que nos castra de qualquer possibilidade de felicidade – o grande anseio de Aristóteles na *Ética a Nicomaco* – e nos submete ironicamente a uma prisão criada pelo próprio homem da qual ele quer se libertar.

Quando expressamos diretamente os valores de nossa cultura, ou pensamos compreender a cultura como um conjunto de valores que forma o indivíduo, pensamos em uma educação para a pseudo-humanidade. Não educamos, mas treinamos e adestramos diretamente impedindo o indivíduo de assumir-se e reconhecer-se totalmente.

Uma educação da subjetividade deve edificar o indivíduo permitindo que este se reconheça em sua totalidade, é uma educação para a liberdade e para a

crítica da humanidade e desta forma não pode ser expressa diretamente devendo promover um diálogo de uma maneira onde indiretamente o indivíduo volte-se para sua singularidade, sua interioridade, para o profundo e pense seu entendimento acerca de si. Não por acaso, Nietzsche cita Goethe no prefácio de sua *Segunda Meditação Intempestiva*, denominada *Da utilidade e dos inconvenientes da História para a vida – Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* – que é um texto claramente voltado para o desenvolvimento da educação. Lembra Nietzsche: *De resto, abomino tudo aquilo que me instrui sem aumentar e estimular imediatamente minha atividade* (GOETHE in NIETZSCHE, 1976, p. 101)

Entendemos que o estímulo da criatividade a que Nietzsche se refere quando cita Goethe, só pode ser instrutivo se imediatamente incomodar o indivíduo a ponto de obrigá-lo a rever seus preceitos e verdades buscando uma nova concepção de existência. E este é o papel da ironia: estimular a atividade indiretamente. Caso contrário, seguindo o conselho do pensador alemão, a instrução deve ser rejeitada pois a subjetividade estará: ou presa entre as grades das grandes cidades, ou arrastando suas cadeias para onde quer que vá.

É neste sentido que a ironia proposta pelo pensador dinamarquês tem sentido enquanto método educativo, pois afasta o indivíduo de sua estagnação diante de seu universo peculiar obrigando-o à reflexão. A ironia não é um meio de relacionar o indivíduo com a história. Ela é a própria relação entre o exterior e o interior, o estético e o ético, já que deve ser leve, livre e sensivelmente indireta. A ironia não atende às necessidades da consciência observada pela cultura histórica, transcendendo-a na subjetividade de encontro ao indivíduo.

Por este motivo Kierkegaard considera Sócrates como o grande pensador da antiguidade, que tomando a ironia por método, foi capaz de introduzir a interioridade ética na cultura helênica, essencialmente pagã e veementemente estética.

É na paixão pela ética – e não na ética como virtude entre as paixões, entendidas como vícios – que se dá a comunicação e a proximidade com o outro, o próximo, que é ao mesmo tempo é uma relação de interioridade com o Eu a partir das condições de aceitação determinadas pelo exterior, pelo comum. Quando o Eu é capaz de sustentar a proximidade que detém culturalmente com a sociedade, sua vontade é uma vontade apaixonada pela necessidade de ser aceito por toda a sociedade. Não é uma ética do dever, da obrigatoriedade, mas uma ética da existência, da alteridade, que reconhece no outro o *primeiro tu*. Em sua relação com a educação, esta assume seu papel enquanto formação do indivíduo para uma relação social eficiente onde o sujeito aprende a maquiar sua interioridade pela aceitação e, para não perder-se em sua interioridade, a ironia serve-lhe de garantia na autenticidade.

Enquanto Aristóteles prevê uma ética como meio para se atingir no fim último o *Sumo Bem*, que é a felicidade, a ironia de Kierkegaard prefere a existência ética de quem não quer se entregar ao desespero, e para exercer esta ironia o indivíduo deve se educar na subjetividade por tratar-se essencialmente de uma forma de comunicação, uma linguagem significativa essencial. A ironia não é uma brincadeira, apesar de permitir o riso, mas um incômodo educativo, que obriga o indivíduo a um diálogo amplo em todas as combinações possíveis onde ao mesmo tempo em que ataca, defende; como nos lembra Valls:

Pois temos de discordar de Aristóteles: a ironia pelo menos em Sócrates, é muito mais do que uma 'ignorância fingida': é também certamente uma atitude crítica galhofeira, sem seriedade, ou pelo menos sem aquela seriedade carrancuda que tradicionalmente utilizamos, mesmo em coisas sem maior seriedade, quando a verdadeira seriedade deveria levar a sério somente o que é sério, e justamente por seriedade – não levar a sério o que não é sério. (VALLS : 2000, p.20)

E ainda:

Poderíamos dizer que rir não deixa de ser, além de uma forma de ataque, também uma forma de defesa, de defesa da sua própria subjetividade, talvez ameaçada por uma (sic) grande mau objetivo, quiçá por alguma forma de reificação da personalidade: se o sujeito não pode, por exemplo,

desenvolver uma dialética ou talvez uma atitude de fé, pode ao menos rir, pois deste modo se protege. (VALLS : 2000, p.21)

Quando Aristóteles acusa Sócrates de uma ‘ignorância fingida’ certamente não compreende que a ironia ali presente não é um jogo de salão, mas uma forma de transparecer a seriedade que se atribui ao que não é sério. A ironia socrática não é apenas um método, embora também o seja, mas também é uma atitude de vida que suporta o peso da existência frente a uma cultura que teme enfrentar com seriedade o fardo do absoluto, e a busca que Kierkegaard propõe ao indivíduo é uma busca pelo absoluto.

O indivíduo conservado na igualdade é incapaz de se defender para agir conforme sua vontade. A arma que Kierkegaard sugere para esta defesa, como Valls nos lembra, é a ironia. O que Aristóteles não compreendera na ironia socrática – e Aristóteles é certamente o primeiro grande formulador de um sistema do pensamento – é a necessidade de uma defesa da subjetividade à qual Kierkegaard se referirá mais de dois mil anos depois.

A subjetividade certamente se contrapõe às determinações culturais infundadas que zelam pelo objetivo determinante da sobrevivência. Tal cultura determinante não corresponde à verdadeira concepção de cultura, que deve se relacionar com o indivíduo a partir de uma relação da interioridade com o absoluto, sendo capaz de comunicar na existência. Em nosso tempo, todos devem utilizar³⁵ a cultura conforme interesses comerciais, gerando o fenômeno que Adorno denominará *cultura de massa*, garantindo a aceitação do comum.

³⁵ Quando afirmamos que a cultura contemporânea tem por fim a utilização de acordo com interesses determinados, não nos referimos à cultura em seu verdadeiro sentido existencial que a compreende sendo ironicamente inútil. O âmbito da utilidade se reporta à coisa e ao objeto, estes podem ser considerados utilizáveis. A cultura tem por fim expressar a interioridade e comunicar a subjetividade no universo do coletivo, do social, da comunidade. Se for determinada uma utilidade para a cultura ela passa a ser coisa e tão logo, qualquer manifestação coletiva pode ser considerada cultura mesmo que não expresse absolutamente nada. Assim sendo, o conceito de cultura é deturpado pela contemporaneidade pois não mais cultiva a interioridade livre do indivíduo deixando de cumprir sua função e de ser o que é. A cultura é essencialmente isto: cultivar.

A educação não está à parte desta prerrogativa. Em nosso frenesi alucinado buscando uma fórmula adequada para a educação, nos esquecemos de uma lição antiga, onde se afirma que o maior dentre os sábios só era assim considerado por afirmar justamente que nada sabia. Muito se discute sobre a educação e seus processos, procedimentos didáticos, pedagógicos, ferramentas, interferências no comportamento, mas esquecemos de considerar que a educação, assim como a ironia, é uma forma de comunicação. E comunica-se não apenas para se ensinar algo, mas também para fazer refletir uma situação ou afirmação que se apresente ao indivíduo como questão que exige resposta.

Exigir a resposta não é buscar pela resposta correta, mas sim reconhecer da subjetividade uma verdade que seja válida para a relação que cada indivíduo mantém com o absoluto em sua interioridade. Por este motivo, a educação tomada como comunicação do conhecimento deve ser considerada com tamanha seriedade que se torna risível e supérflua toda tentativa de transmissão de uma verdade imposta como definitivamente correta, o que delimitaria o Indivíduo privando-o da possibilidade existencial. Esta educação irônica, que busca uma unidade do indivíduo com sua paixão ética, não conhece apenas uma forma de apresentar o conhecimento, mas busca no diálogo e na expressão da linguagem a exigência de uma ação do indivíduo que, em defesa de sua subjetividade, expressa e comunica ao outro sua intencionalidade. Sobre esta manifestação da ironia, Valls nos adverte:

Ora, se a ironia é uma atitude diante da vida, é também uma forma de comunicação. Toda comunicação exige sempre pelo menos dois interlocutores, mais um assunto – tema ou conteúdo – a ser comunicado, e uma série de sinais, que podem ser acenos, cartazes, placas de sinalização, caretas, expressões mímicas ou mesmo enunciados mais ou menos lógicos. (VALLS:2000 p.21)

Se pensarmos que todas as manifestações da linguagem às quais Valls se refere passam pelo crivo do conhecimento a partir de *enunciados mais ou menos*

lógicos, entenderemos que a ironia assume seu papel na educação por permitir que a razão não se depare com o engessamento do saber. Um conhecimento paralisado, estático em sua definição – enquanto um saber técnico pedagógico – que estabelece entre o verdadeiro e o falso o limite do pensamento.

Mas o pensamento comunicado pela ironia é um pensamento dinâmico, que abarca toda a profundidade do paradoxo kierkegaardiano. Se a ironia ora assume uma condição de comunicar a aceitação do saber, no momento imediatamente posterior pode negar e rejeitar. Como no rio de Heráclito, a educação kierkegaardiana centralizada na comunicação que se pode fazer à existência deve exercer sua máxima potencialidade a partir de sua forma indireta e neste caso, a ironia se mostra uma ferramenta fundamental. Talvez quem tenha percebido esta dinâmica da ironia com maior profundidade fora o francês Henri-Bernard Vergote, que admoesta sobre a relação de poder contida na comunicação kierkegaardiana.

“Refletimos ou bem pelo *objeto* ou bem pela comunicação. Se refletimos sobre o objeto, temos então a comunicação do saber. Se pelo contrário, não há ‘objeto’ [...] de forma que não podemos refletir sobre o objeto, mas refletimos sobre a comunicação, temos o contrário da comunicação de saber: a comunicação *de poder*. E o erro da modernidade consiste por sua vez em termos esquecido completamente a realidade desta comunicação que se chama comunicação de poder, e em termos *[sic]* suprimido inteiramente esta, ou até, de modo ainda mais absurdo, em termos comunicado como saber o que precisamos comunicar como poder (VERGOTE: 2000 s/pág)

Não é por acaso que Valls classifica Vergote como *o maior pesquisador francês da obra de Kierkegaard*, (VALLS in MARTINS e VALLS, 2010, s/pág). O apontamento de Vergote compreende o dinamismo da comunicação e a carência de nossa época para uma educação da subjetividade. Quando a contemporaneidade estabelece nos objetos do saber uma determinação de verdade, impede que a subjetividade do indivíduo exerça sua autonomia na

existência. A potência da subjetividade que permite ao indivíduo formar a si mesmo exige uma constante transformação e um significativo pensar sobre a existência. Para que o indivíduo exerça o seu poder de formar a si mesmo, de ser autônomo e comprometido com sua historicidade e cultura, não se deve comunicar na educação apenas um saber determinado, mas também o exercício da liberdade conferido pela subjetividade.

Novamente incorremos em um paradoxo que situa a subjetividade entre os objetos do saber exigidos pela contemporaneidade. Nenhum pedagogo, educador, ministério político ou secretaria de estado, do século XXI será capaz de negar que preza pelo exercício da liberdade e pela formação do indivíduo para a cidadania de seus discípulos desde a primeira idade. Ora, como este jovem é capaz de estar apto para tomar decisões com liberdade se utilizamos uma educação que determina um objeto do saber que deve ser utilizado? Se comunicarmos diretamente o saber que se espera, nos prendemos ao objeto da educação e deixamos de discutir a própria comunicação da educação, que confere poder e liberdade ao indivíduo.

E onde encontraremos a flexibilidade e o dinamismo necessários para que este indivíduo exerça a sua educação de poder, senão na comunicação indireta e na ironia?

Por este motivo, Sócrates é tão importante e significativo para Kierkegaard, pois seu conhecimento foge do comum e permite um dinamismo jamais visto pelo conhecimento que se determina pelo saber do objeto. Sócrates não aparece em Kierkegaard como um mestre cujo pensamento deva ser aceito, mas, ao contrário, repudiado pelo comum. A proposta de uma educação que tenha na ironia sua ferramenta de comunicação à subjetividade deve encontrar exatamente repúdio e rejeição por parte dos incentivadores de uma cultura determinante. Kierkegaard escreve sobre esta reação de repúdio ao conhecimento socrático no décimo número de *O instante*.

Ó Sócrates! Se ao som de címbalos e de trombetas fosses proclamado o mais instruído dos homens, os sofistas teriam depressa chegado a prová-lo. Não, tu eras o ignorante, mas tinhas ao mesmo tempo a maldita vantagem, graças à tua ignorância, de fazer explodir que os outros eram ainda menos informados que tu. Não sabiam mesmo que eram ignorantes. (KIERKEGAARD, 1971, p. 344)

Se um professor, educador ou pedagogo batendo no próprio peito proclama: “Sou um grande mestre e bom professor! Conheço tudo o que é necessário conhecer sobre minha disciplina e sei tudo o que é preciso saber para instruir os jovens!”; este homem certamente é articulado e não duvidamos que realmente soubesse alguma coisa útil, pois ele está verdadeiramente confiante na utilidade de sua função.

Se tal homem se apresentasse diante de nós – e muitos se apresentam desta forma, enaltecendo seus títulos e produção intelectual – certamente encontraria, imediatamente, muitos seguidores. Mas se esquece de que a educação, para atingir sua liberdade e comunicar o poder na existência ao indivíduo, demanda mais. A educação da subjetividade exige o rompimento com a regra pré-estabelecida, de forma comprometida com sua finalidade de edificar. Muitas vezes pode parecer com uma educação da indisciplina, onde o formato e o método se adéqüem às necessidades do discípulo, e não do mestre.

A pretensa sabedoria expressa por este professor, é o principal fator de estagnação da educação contemporânea e causa de sua fragilidade. Para um ignorante como Sócrates, seria motivo de diversão, pois facilmente seria capaz de demonstrar, com seu parto de idéias, que a utilidade de todo este conhecimento usual não é capaz de instigar o indivíduo a buscar em sua interioridade o que seja realmente verdadeiro. Trata-se de uma cultura da utilidade como se a razão predominante fosse capaz de dar todas as respostas a questões que só se encontram na profundidade do absoluto. Kierkegaard discorre sobre a utilidade pretendida por nossa época a uma aplicação existencial e lembra que a

determinação de um conhecimento pretensioso só pode ser combatida com a ironia, que não apenas provoca, mas também impele o indivíduo a uma reflexão profunda sobre sua ação, seja pela aceitação seja pela contrariedade.

Em dois momentos distintos de sua dissertação sobre o conceito de ironia, Kierkegaard fala sobre a utilidade do conhecimento e o saber pretensioso. O primeiro, quando concretiza uma crítica à utilidade manifesta como uma dialética infinita a partir das considerações que Xenofonte que não trata do próprio conceito de utilidade, mas da visão comum que se tem sobre a utilidade. Diz Kierkegaard:

O útil tem, pois, uma dialética infinita e uma dialética infinitamente má. Com efeito, o útil é a dialética exterior do bem, a negação deste, e que, separada como tal, apenas permanece um reino de sombras onde nada subsiste, mas onde sem forma e sem figura tudo se condensa e se volatiliza, tudo em relação ao olhar inconstante e superficial do observador, para o qual toda e qualquer existência só é uma existência fragmentária infinitamente divisível em um cálculo infundável. (O útil medeia tudo, até mesmo o inútil, pois, assim como nada é absolutamente útil, também não pode haver nada de absolutamente inútil, já que a utilidade absoluta não passa de um momento fugidio na alternância inconstante da vida). (KIERKEGAARD: 1997, p. 32)

O que nos chama a atenção nesta consideração é que o entendimento comum do conceito de utilidade prefigura uma relação entre um saber comunicado, objetivo e seu uso cotidiano. Kierkegaard compreende que este saber utilitário torna o indivíduo fracionado em sua relação com o absoluto, até mesmo impedindo a ocorrência da relação entre o absoluto e a existência, o que promove uma experiência existencial fragmentária pautada em relações dialéticas infundáveis – se pensarmos em questões abstrativas – que não concluem ou oferecem um conhecimento potencialmente verdadeiro. É um saber pretenso de uma estrutura educacional voltada para a objetivação da existência, que recorre sempre à demonstração prática, calculada, sustentada por estatísticas que estabelecem uma barreira intransponível entre a existência e a interioridade.

Tem-se assim, uma falsa sensação de existência que só persiste como conhecimento equivocado das circunstâncias históricas e culturais do indivíduo.

O segundo momento diz respeito à forma de combater um saber pretensioso, originalmente falso, que encontra na ironia uma possibilidade, mesmo que não seja salvadora, de garantir como defesa da interioridade a excelência do absoluto na existência.

Em relação a um saber totalmente pretensioso, que sabe tudo de tudo, é ironicamente correto *entrar no jogo*, ser arrastado por toda esta sabedoria, excitá-la com aplausos de júbilo para que esta se eleve cada vez mais, numa loucura cada vez mais alta, desde que aí se permaneça consciente de que tudo aquilo é vazio e sem conteúdo. Diante de um entusiasmo insípido e inepto, é ironicamente correto ultrapassá-lo ainda num aplauso altissonante e numa louvação que suba aos céus, embora o irônico esteja consciente de que este entusiasmo é a maior tolice do mundo. (KIERKEGAARD: 1997, p. 217)

Quando a ironia encontra pela frente um pretense saber, percebe a sua inutilidade, ou ainda, sua pretensa utilidade objetiva e, desta forma, também percebe que seria vão tentar demonstrar com argumentos ou fundamentos oriundos de uma linguagem diretamente dirigida o equívoco que aí se encontra. Tão logo, é necessário recorrer a um tipo específico de comunicação indireta – e a ironia é essencialmente comunicação – para que fique claro, mesmo que pela negação, que naquela pretensa demonstração de saber, existe alguma coisa errada. É pela negatividade que Kierkegaard recomenda a exaltação do pretense saber; mas não uma exaltação qualquer e sim uma exaltação exagerada que seja capaz de comunicar ironicamente com gritos de júbilo e aplausos entusiasmados, um saber vazio.

A comunicação irônica é o registro do incomodo necessário para que a linguagem assuma o caráter de defesa da verdade. Uma verdade só existe se é proferida, mesmo que guardada no silêncio da interioridade e, mesmo diante de tamanho paradoxo, o irônico se reserva em sua subjetividade pela defesa de sua

verdade real. O que se comunica diretamente é verdadeiro enquanto saber técnico, acumulativo, prático. Mas não é a consciência da verdade em sua totalidade, pois não foi construída pelo indivíduo, mas adquirida de outrem.

Kierkegaard prescreve a exaltação de um pretenso saber para nos advertir contra aqueles que proclamam as verdades como absolutas – e claramente está aqui implícita uma crítica ao grande mestre Hegel – pois se tais verdades forem assumidas na existência enquanto autonomia de cada indivíduo acaba por afundar este mesmo indivíduo em uma ilusão de sua própria realidade. Portanto, é necessário dissipar esta ilusão, trazer o indivíduo de volta à realidade, o que só é possível quando uma reação *poiética* – uma verdade que se cria a partir de si mesma, uma idéia – for comunicada. É esta a comunicação que deve ser exercitada pela educação; a comunicação esclarecedora que dissipa a ilusão de um pretenso saber. Em *Ponto de Vista Explicativo de Minha Obra como Autor*, Kierkegaard fala sobre a necessidade de se dissipar a ilusão de uma falsa verdade:

Não, jamais se dissipa uma ilusão diretamente. Não se destrói radicalmente senão de uma maneira indireta. Se é (sic) uma ilusão dizer-se que todos são cristãos e se é preciso fazer-se alguma coisa, esta ação deve ser conduzida indiretamente e não por um homem que proclame bem alto ser um cristão extraordinário, mas por um homem que, melhor informado, esteja pronto a declarar que não é cristão. Ou, dito de outra maneira, é preciso pegar pelas costas aquele que está na ilusão. Em lugar de jactar-se de ser um cristão de um porte pouco comum [...] (KIERKEGAARD, 1971, p. 58)

Em sua crítica à cristandade, o que Kierkegaard realiza é radicalmente uma comunicação entre a educação e a cultura, recorrendo à ironia como um elemento que, ao mesmo tempo em que é capaz de atacar, também defende. É importante frisar que Kierkegaard não é avesso à cultura, mas exige na existência uma cultura consciente e assim, a educação deve ser uma educação que não zele essencialmente pelo objeto, mas que se volte ao próprio indivíduo. Se este indivíduo simplesmente aceita uma cultura pré-estabelecida, só se educa pelo

objeto, o que impede o desenvolvimento de sua interioridade, a busca pela verdade no absoluto da interioridade e a autonomia da existência. É contra a cristandade que se identifica apenas como cultura que Kierkegaard aprofunda sua crítica, e o pensador dinamarquês declara isto abertamente quando fala sobre o pensamento de um dos principais líderes da Igreja Luterana Dinamarquesa do século XIX, o bispo Mynster. Para Kierkegaard, *Mynster pensa, sem dúvida, mais ou menos (é este, em geral, o ponto de vista moderno) que o cristianismo é: cultura...* (KIERKEGAARD, 1971, p. 34 – X3A588).

Se existe a possibilidade, como pensava Mynster, de uma determinação funcional da cultura que se fundamenta em um *estádio* existencial – como é o religioso – o indivíduo só pode recorrer à ironia para encontrar um lugar sólido onde possa apoiar sua interioridade e subjetividade. Neste caso, a educação que comunica a cultura o faz de maneira sistemática cerceando o indivíduo de sua interioridade. A dificuldade de nossa época, segundo Kierkegaard é exatamente esta: o indivíduo torna-se determinado por uma cultura oficial que lhe impede de exercer a existência com autonomia.

A dificuldade de nossa época – Se você viu um barco mergulhado no fundo lodoso de um rio, por exemplo, sabe que é quase impossível fazê-lo flutuar porque é difícil que o guindaste encontre um apoio suficientemente sólido para firmar-se. Toda a nossa época está, assim, mergulhada no lodo da razão. Isso não provoca a menor tristeza. Pelo contrário, desperta contentamento de si mesmo e essa presunção que sempre acompanha a razão. Oh! Pecado do coração e das paixões, quanto mais próximo está da salvação que os pecados da razão! (KIERKEGAARD, 1971, p. 35 – X4A550)

Pensar que existe um contentamento que sugere a conformação com uma verdade explícita oficialmente provoca no indivíduo que aspira reconhecer a si mesmo como o que se é, a angústia de quem se obriga – por dever – a ser o que não se é. O que aqui transparece é uma existência infundada, incapaz de buscar a si mesma por não ser competente para elaborar questões que justifiquem a

individualidade. É uma nova recorrência ao problema socrático na sociedade grega antiga. Todos eram considerados sábios, sem propriedade para combater com eficiência o único homem que assumia e reconhecia publicamente sua ignorância, mesmo que de maneira irônica. Sócrates era a personalidade que se pautava em uma verdade construída no absoluto da interioridade, diferenciando-se dos demais por não ter a necessidade de construir uma identidade artificial. A ironia salvou Sócrates da mediocridade e por este motivo, Kierkegaard o reconhece em sua época como a única analogia possível de ser invocada.

A única analogia que posso invocar é Sócrates. Minha tarefa é socrática. Ela consiste em revisar a noção de condição de cristão: não digo que sou um cristão (na salvaguarda do ideal), mas posso mostrar que os outros o são menos do que eu.

Nobre e simples espírito da Antiguidade, tu, o único que com admiração reconheço como pensador, guardou-se bem pouca coisa de ti, entre os homens o único verdadeiro mártir da intelectualidade, igualmente grande pelo caráter e pelo pensamento. Mas esta indigência a teu respeito, que riqueza infinita! Como desejo poder entreter-me contigo numa simples meia hora, longe destes batalhões de pensadores que a “cristandade” põe em campo sob o nome de pensadores cristãos – quando de resto no curso destes séculos viveram alguns raros pensadores de importância. (KIERKEGAARD, 1971, p. 343)

Em uma época onde poucos são dignos da denominação “pensadores”, Sócrates é invocado como modelo de sabedoria para a cristandade. Não pelo fato de reconhecer ou não sua sabedoria – como Kierkegaard não diz ser cristão – mas pela necessidade de constantemente questionar-se pelo cristianismo e pela sabedoria que isto implica. Ao perguntar-se pelo cristianismo, Kierkegaard reconhece que a cultura de sua época está plena de respostas universais – uma vez que todos são cristãos desde o oitavo dia de nascimento – sem muitas vezes compreender com profundidade o que significa ser cristão na existência.

Ora, se a única analogia a ser invocada é Sócrates, é importante resgatar também não apenas a ironia, mas o *espanto*, que o método socrático exigia.

Kierkegaard torna-se crítico dos sistemas de pensamento estabelecidos pela cristandade, e conseqüentemente pela cultura de sua época, pois entende que tais verdades estabelecidas não são suficientes para dar conta do problema da existência.

Na contra-mão do pensamento sistematizado de sua época, Kierkegaard resgata em Sócrates o universo de possibilidades da existência, enquanto espiritualidade, individualidade, verdade e interioridade. Eis a ironia que consiste na subjetividade um fazer da verdade : é no antigo Sócrates e em sua capacidade maiêutica de ensinar sem dizer ou determinar o que é verdadeiro, que a subjetividade do indivíduo é capaz de se edificar. Henri-Bernard Vergote nos lembra:

Socrate ne possédait pas un tel idéal déterminé, ni même déterminable en un savoir. Il s'y entendait pourtant à communiquer le sens de l'idéal, comme pouvoir. A l'insensibilité spirituelle d'un monde sophistique, dont la méchanceté consiste, entre autres, à transformer l'idéal en objet de savoir, il oppose silencieusement sa propre cohérence, comme quelque chose qu'il se donne et reçoit de son rapport à un ailleurs qu'il ne peut pas nommer. Sans avoir besoin de dire de quoi est fait son idéal, il montre comment on se comporte quand on se rapporte à quelque chose à l'idéal. (VERGOTE : 1982, p. 153)³⁶

O que se transmite como educação em nossa época é, ironicamente, a concessão de técnicas que não contemplam a dimensão da individualidade ou, se o fazem, procedem de maneira superficial e distante de forma que o aluno não seja capaz de se apropriar do conhecimento enquanto verdade existencial e transformá-lo em possibilidade significativa.

³⁶ Sócrates não possui um ideal determinado, determinável até mesmo como conhecimento. Ele ainda ouvia para comunicar o significado do ideal, como poder. A insensibilidade espiritual de um mundo de sofisma, cuja maldade consiste, entre outras coisas, em transformar o ideal em objeto de conhecimento, ele silenciosamente se opõe a sua própria coerência, algo que dá e recebe, no seu relato, em um outro lugar que não pode ser nomeado. Sem a necessidade de dizer do que seu ideal é feito, ele mostra como nós nos comportamos quando nos referimos a algo no ideal. (Tradução nossa)

Kierkegaard compreende, assim como Vergote, que nossa época transformou o *ideal em objeto do conhecimento*, ou seja, o conhecimento está reduzido à praticidade em seu sentido mais frugal. Com amplo valor de mercado, sem valor para o existir, assim como o próprio homem hodierno se reconhece entre seus iguais a partir do valor condensado e objetivo de seu trabalho.

CAPÍTULO 4

4 – SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Minhas considerações prestam-se no máximo a tornar visíveis algumas dimensões da aversão em relação a profissão de professor, que representam um papel não muito explícito na conhecida crise de renovação do magistério, mas que, talvez até por isto mesmo, são bastante importantes. Ao fazê-lo, tocarei simultaneamente, ao menos por alto, numa série de problemas que se relacionam com o próprio magistério e sua problemática, na medida em que as duas coisas dificilmente podem ser separadas. (ADORNO : 2002, p. 95)

É desta forma que Theodor Adorno inicia uma palestra intitulada *Tabus acerca do Magistério* (in ADORNO:2002), em 21 de maio de 1965, ministrada no Instituto de Pesquisas Educacionais de Berlim. O pensador alemão afirma em sua comunicação que sua intenção é apenas a de levantar uma problemática a aversão que ocorre em relação ao exercício do magistério na Alemanha da década de 60³⁷. A questão da aversão não se aplica apenas à circunstância histórica da Alemanha, mas, está imbricada na discussão sobre a ação contemporânea da educação.

A contemporaneidade entende o exercício do magistério e a profissão de professor como a última das alternativas que se oferecem a um profissional que conclui o ensino superior. Esta cultura de repúdio é contrária aos discursos geralmente proferidos pelos profissionais “bem-sucedidos”, quando reconhecem a importância da educação, a necessidade de reestruturação da sociedade a partir da escolar mas, não exercem o magistério como profissão a menos que seja uma opção para agregar algum rendimento à economia doméstica.

³⁷ Nos dias atuais o título de professor é atribuído apenas àqueles que exercem função universitária (*Professor*), aos catedráticos e pesquisadores locados em universidade. Os professores das etapas anteriores de ensino recebem o título de *Studienberater*, ou “conselheiro de estudos”. Como esta distinção era comum na década de 60, podemos admitir que Adorno se refira aqui a todos os profissionais docentes envolvidos no processo de educação e na carreira do magistério.

Quando Werner Jaeger escreve sua grande obra *A Paidéia*, sobre a formação do homem grego, inicia sua reflexão sociológica afirmando que *todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual* (JAEGER :2002, p.3). Jaeger ressalta que a educação é fundamental para o desenvolvimento de qualquer sociedade ou civilização, porém, o que observamos em Adorno é que a dimensão profissional da educação sofre repúdio da sociedade contemporânea.

A educação, como a conhecemos, está longe do procedimento de transmissão de conhecimento que Jaeger analisava no homem grego, tendo se transformado em um procedimento construcionista de saberes modelados e técnicos com finalidades específicas e objetivos delimitados. Porém, a estrutura dimensional da educação permanece praticamente inalterada. As figuras de professor e aluno, mestre e discípulo, educador e aprendiz – salvaguardadas suas peculiaridades conceituais – ainda está presentes na maioria dos sistemas de ensino. A diferença, e principal agravante da educação da contemporaneidade, é que se pretende ainda ensinar – se é possível – a ser humano. Não são poucas as publicações que versam sobre a necessidade do ensino e inserção de disciplinas como ética, cidadania, ensino religioso e questões inclusivas de ordem política e racial. Recentemente, a legislação educacional brasileira adicionou à seus códigos a lei 11.684/08 – que institui a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia no ensino médio – e a lei 11.645/08, que determina o ensino de história e cultura africana e indígena.

Tais prerrogativas legais – e nos limitamos a falar da legislação brasileira mas, outros exemplos ocorrem pelo mundo – parecem transferir para a educação problemas de cunho social como a intolerância religiosa, o racismo e a inclusão de portadores de deficiências nas escolas. Da mesma forma, a discussão sobre princípios básicos e fundamentais da ética estão previstos em lei (9394/96) como

se a possibilidade de uma ação ética – que é prerrogativa do Indivíduo – pudesse ser transmitida por manuais como técnica de procedimento ou cálculo.

Falar no ensino da ética, tolerância, virtudes e preceitos morais básicos é o mesmo que ensinar a ser humano mas, como ensinar esta humanidade em uma sociedade que repudia o exercício do magistério, como nos lembra Adorno ?

Mesmo que o magistério fosse devidamente valorizado, e considerada a melhor das profissões, o que se ensina na educação regular – e podemos também denominar esta atividade formal da educação como “pedagogia escolar” – é a técnica de uma certa capacidade cognitiva que atinge o intelecto de maneira sistemática sem, entretanto, agir no espírito.

Pensar tais dimensões do saber de forma objetiva é o mesmo que propor uma “robotização” tecnológica do caráter humano, como se fosse possível a partir de uma programação determinada, transformar um indivíduo em um *Indivíduo-ético* com provas e avaliações teóricas que, geralmente, não abrangem sequer a qualidade reflexiva podendo ser resolvidas e solucionadas com questões de “múltipla escolha”.

Porém a ética, a virtude, a moral, o compromisso, a alteridade e a tolerância não são determinações que podem ser “ensinadas” por manuais de ensino e cobradas em resultados estatísticos por avaliações sistemáticas objetivas, pois não atuam nesta dimensão do humano. Estas qualidades são dimensões existenciais que se desdobram na interioridade e na subjetividade, onde o sujeito torna-se Indivíduo, e não são construídas – como se fossem teoremas – e sim edificadas no profundo, pois exigem mais que o conhecimento técnico e profissional : exigem a ação comprometida da autonomia e da liberdade da existência; e tal edificação só é possibilidade de existência como *obra* do amor.

O título das magistrais considerações de Kierkegaard sobre o amor é por si só significativa. Não são obras *sobre* o amor, ou obras *de* amor. São as obras *do* amor que encabeçam os discursos kierkegaardianos. Pensar em uma obra

significa expressar a necessidade de uma ação do amor, real, concreta, perceptível ao espírito e à existência, sensível à razão, pois não se trata apenas de uma falácia poética. A ação do amor só ocorre na edificação e na possibilidade da existência, e a existência na interioridade da subjetividade, e a subjetividade é a verdade.

A verdade é o fim último da educação. Não se educa para o engodo ou para a ilusão, mas sim para que o Indivíduo *existente enquanto existente*, seja capaz de, por sua autonomia e liberdade, perceber em si a verdade da existência. Por este motivo o amor ama o próprio amor e o que se realiza no amado é obra do amor.

4.1 – A DESCONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS PEDAGÓGICOS NAS RELAÇÕES HUMANAS DA EDUCAÇÃO

Ainda frente à Adorno, a educação contemporânea considera, nas relações humanas da pedagogia, as categorias – e falamos em categorias pois se trata de uma educação sistematizada – de aluno ou aprendiz, poucas vezes se fala em *discente* e quase nunca fala-se em discípulo. Do outro lado, há o professor e ultimamente muito em uso o termo *educador*; em ocasiões com maior formalidade fala-se em *docente*, mas poucas vezes (salvo quando se quer expressar um título acadêmico) fala-se em mestre.

Como educar na subjetividade, como edificar se temos imbricado na conceituação das relações humanas mais íntimas da educação a necessidade de seguir, ou a negação de uma potencia de saber entranhado naqueles que edificam? Esta questão tem um sentido semântico muito amplo. Apesar da generalidade da sentença *aquela que edifica*, quem edifica não edifica apenas o outro, mas edifica também a si mesmo, ao mesmo tempo em que pelo outro é edificado.

O mestre não edifica apenas o discípulo, mas é edificado por si mesmo quando o discípulo torna-se ocasião e ao tornar-se ocasião o discípulo é edificado por si mesmo. A relação é de total interioridade, pois é na subjetividade que se estabelece a edificação. A diferença entre mestre e discípulo é que o primeiro assume, - em detrimento da função ou da tarefa de edificar - o compromisso de tornar-se ocasião frente ao outro na alteridade, permitindo que reconheça-se como verdadeiramente outro.

Este compromisso pela educação da subjetividade é uma ação que permite as possibilidades da existência - e a existência para Kierkegaard é possibilidade - ao contrário da formalidade pedagógica, ou um discurso sofisticado onde se pressupõe algum ensinamento. A educação da subjetividade deve abster-se de ensinar para tornar-se ocasião.

Não se trata de renomear os conceitos que a pedagogia vem atribuindo a esta ou aquela personagem das relações educativas mas, exigir como prática existencial uma *trans-form-ação* - que *transponha da forma para a ação* - o reconhecimento do outro como verdadeiramente outro. O pensamento kierkegaardiano rompe com os sistemas de formulação do pensar estabelecidos e incide na existência uma nova condição para a educação: o amor.

Por amor, não se educa diretamente, pois o mestre deve tornar-se a ocasião. Abstém-se de distribuir verdades da mesma forma que não se constrói atitudes ou valores. O amor edifica. Na educação da subjetividade, onde o amor emerge como sustentáculo do profundo onde se edifica, o indivíduo torna-se indivíduo existente quando nota a singularidade e a riqueza de conhecimentos a serem transportados para a ação que estão em sua interioridade.

A ação que transpõe o indivíduo para a Individualidade é uma ação libertadora. O indivíduo liberta-se da obrigação de curvar-se frente a um conhecimento superior, pois está caminhando ao lado. E só é possível caminhar ao lado quando se é discípulo.

Mas a pedagogia contemporânea contempla, em seus objetivos, o aluno. Obscurecido³⁸ por sua ignorância, o aluno precisa adquirir conhecimentos, receber verdades prontas e permanecer subjugado à autoridade do professor. Especificamente nesta relação, exige-se um planejamento que garanta ao aluno o mínimo de conhecimentos básicos pretendidos ao final de um tempo determinado, para que seja iluminado pelo saber. Nesta proposta educacional – ou correccional? – os objetivos são determinados e necessários pois, não há compromisso e não há ocasião.

Quando falamos em compromisso, é necessário distinguir este termo de *comprometimento* ou *responsabilidade*, que aplicados ao professor implicam no cumprimento sistemático e metódico de suas atribuições pedagógicas. O compromisso enquanto dimensão existencial transpassa o sistema, pois requer alteridade, cumplicidade e, sem restrição ao tempo histórico, penetra profundamente, na subjetividade e no profundo da existência. O compromisso é dimensão da historicidade, irrestrito à prática pedagógica no tempo escolar. É o eterno que se manifesta como verdade para a edificação.

É nesta instância que a escola contemporânea discute questões como indisciplina e sistemas de avaliação. O aluno precisa ser provado, ou provar, os saberes e as competências que desenvolveu e adquiriu. Mas educar na subjetividade é mais que ministrar saberes ou estimular competências. Para Kierkegaard, a subjetividade é a condição essencial do humano, e educar na subjetividade é edificar o humano³⁹.

O século XX avançou na proposta pedagógica quando estabeleceu o termo “educador”, que reconhece não somente aqueles que se dedicam à prática do magistério e pedagogos, mas todo profissional envolvido com a educação,

³⁸ O termo aluno procede do latim *alumni*, sem luz.

³⁹ Humano provém do radical latino *húmus*, que significa terra fértil. Quando falamos em humano, entendemos a potência criativa, poética que só ocorre no indivíduo. O sujeito, por sua condição subserviente, não é capaz de criar; ele reproduz um conhecimento adquirido.

independente de sua área de formação. Mas o que se discute ainda é a responsabilidade em detrimento do compromisso.

O aluno assume a condição de aprendiz, ainda se pensa em um processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, apesar de se reconhecer a necessidade das discussões éticas e humanísticas no procedimento da educação. Esta prática porém, é uma prática pautada em manuais e apostilamentos didáticos, sugerindo que a prática dos valores morais e da conduta ética possa ser ensinada, como solução ou alternativa para os recorrentes problemas de violência que assolam nossa sociedade. Tratamos no início deste capítulo as circunstâncias e imposições da ética, filosofia e sociologia a partir do aparato legal como disciplinas a serem ministradas na educação escolar. Mas estas dimensões são humanísticas por excelência e não podem ser ensinadas; apenas reconhecidas na ocasião em que a verdade é reconhecida na existência. O aprendiz kierkegaardiano é incapaz de perceber a ocasião uma vez que ele é a não-verdade. Kierkegaard reconhece esta distinção em suas *Migalhas Filosóficas* quanto utiliza o termo *discípulo*, ao tratar a problemática da verdade, e o termo aprendiz quando se refere à *não-verdade*.

Como já foi dito, o original dinamarquês, *den Laerende*, significa aquele que aprende, o interlocutor do mestre (VALLS, in KIERKEGAARD: 2001, NT.), ou seja, estabelece um diálogo sem tornar o aprendizado uma ocasião para a verdade no instante. Quando se reconhece a verdade como subjetividade, e o mestre torna-se ocasião, o aprendiz transcende a circunstância contingente da história, transformando o aprendiz em discípulo (*Discipelen*).

Entrementes, a subjetividade kierkegaardiana contempla a ação de uma educação onde aluno e aprendiz torne-se discípulos, e professor e educador assumam a condição de mestre.

Mais do que uma concepção terminológica, o termo discípulo é, desde os gregos, subjetivamente significativo. A palavra discípulo invoca uma prática

educacional dos filósofos *peripatéticos* que dispõe simbolicamente o mais jovem ao lado do mais velho, o sábio e o ignorante, o experiente e o bisonho. O discípulo neste sentido é aquele que *caminha junto*, lado a lado. Não é um seguidor de passos, ou alguém que espera que lhe seja ordenado ir a este ou àquele lugar, mas é o Indivíduo respeitado em suas diferenças que caminha parelho ao mestre.

O mestre não se adianta ao discípulo e sequer pretende lhe ensinar algo que seja útil, pois a utilidade torna-se coisa e objeto e assim também o Indivíduo tornar-se-á sujeito se a utilidade de seus saberes forem objetivos em sua existência, e já não poderemos chamá-la como tal, pois existir implica em uma constante tensão entre o finito e o infinito, a verdade e a não-verdade, e um saber recebido e útil não constitui outra coisa que não seja uma existência confortável e segura.

Caminhando lado a lado, mestre e discípulo estabelecem a tensão que é necessária para a existência, e esta tensão sempre será possibilidade para que a ocasião se manifeste no instante histórico que edifica a existência e então, a condição para a *trans-form-ação* esteja dada.

Kierkegaard chama esta condição de *trans-form-ação* de *renascimento*, e lembra que trata-se de uma condição existencial singular para o discípulo. Diz Kierkegaard :

Na medida em que era a não-verdade e agora, graças à condição, recebe a verdade, opera-se nele uma mudança, como a do não-ser para o ser. Mas esta passagem do não-ser para o ser é a do nascimento. Mas o que existe não pode nascer, e contudo ele nasce. Chamemos de renascimento esta passagem pela qual o discípulo vem ao mundo uma segunda vez, tudo como pelo nascimento, como um homem isolado, que ainda não sabe nada do mundo em que nasce, se é habitado, se existem outros homens, pois pode-se certamente ser batizado *en masse*, mas jamais renascer *en masse*. (KIERKEGAARD : 2001, p. 39)

Devemos lembrar também que na subjetividade dá-se além da ocasião, a paixão pela existência e a decisão e isto implica no pensamento pela liberdade, pois o Indivíduo renascido – e só renasce na individualidade – o é para a verdade, e a verdade requer uma ação autônoma na existência, quando estabelece uma relação com a possibilidade e a escolha, a liberdade se manifesta na tensão existencial; e a educação, incapaz de ensinar a verdade, deve estimular as possibilidades que a partir do saber permitem ao Indivíduo a escolha pela verdade. Desta forma, verdadeiro e falso surgem como estímulo ao discípulo que, caminhando ao lado do mestre, depara-se com a obrigação de decidir o que será revelado como verdadeiro de si.

Justamente porque a existência deve “te” pôr à prova, deve provar “teu” amor, ou revelar se há amor em ti: justamente por isso é que, por meio do entendimento, ela te coloca o verdadeiro e o falso no equilíbrio das possibilidades diametralmente opostas; de modo que, quanto “tu” agora julgas; quer dizer, quando, ao julgar, tu *escolhes*, o que está em ti tem de revelar-se. (KIERKEGAARD : 2005, p. 259)

Quando Kierkegaard trata a escolha como condição obrigatória para revelar *o que está em ti*, contempla toda a potencialidade humana de tensão com as possibilidades, pois a verdade coincide com a opção livre pela existência; e por este motivo mestre e discípulo devem caminhar lado a lado, pois assim, sem que um interfira na escolha do outro sendo apenas possibilidade para que a autonomia da existência decida na subjetividade aquilo que é a verdade.

Evitamos confundir, entretanto, a educação da subjetividade com uma educação da relatividade, pois o relativo não é mais que a indiferença frente à verdade enquanto que a subjetividade exige a decisão pela verdade. Enquanto o relativo oculta, a subjetividade revela pela liberdade o oculto na interioridade, pois...

...quanta coisa oculta pode morar num homem, ou quanta coisa ele consegue afinal manter oculta; quão engenhosa não é a interioridade oculta quando se trata de esconder-se e de enganar ou de se esquivar aos outros; ela preferiria que nem se suspeitasse que ela existe, temendo em seu pudor ser vista, e temendo como se fosse a morte o tornar-se totalmente manifesta! Por acaso não é verdade que um ser humano jamais compreende inteiramente um outro? Mas se ele não o compreende inteiramente, então é sempre possível, com efeito, que a coisa mais indubitável poderia, afinal, se suscetível de uma explicação inteiramente diferente e que – é bom notar – seria a verdadeira; pois uma hipótese pode muito bem explicar uma grande multidão de casos e com isso confirmar sua verdade, e no entanto mostrar ser falsa tão logo se apresente aquele caso que ela não consegue explicar – e poderia ser que esse caso ou essa pequena determinação mais próxima surgissem ainda no último instante. (KIERKEGAARD : 2005, p. 260)

O Indivíduo que educa e é educado pela subjetividade crê na revelação da interioridade enquanto verdade e, por este motivo, não se enquadra em uma formulação pedagógica de fomentação dos saberes. A possibilidade que o saber apresenta ao indivíduo não é passível de escolha, não exige a autonomia da liberdade que implica na efetivação da existência. O que ocorre com o saber é uma condição de opção pelo que está determinado como verdadeiro ou falso. Não há questionamento ou dúvida que se sobreponha a um saber.

A educação da subjetividade dispõe das possibilidades e exige, a partir da interioridade, o reconhecimento da singularidade do eu e do outro. Por isto Kierkegaard afirma diretamente que é muito difícil para um ser humano compreender outro, já que nossa época determina e formaliza as relações que se estabelecem entre indivíduos e sujeitos. Kierkegaard observa:

O saber coloca tudo na possibilidade, e nesse sentido, está fora da efetividade da existência, na possibilidade; só com um *ergo*, com a *fé*, o indivíduo começa sua vida. Mas a maioria deles simplesmente nem percebe que, de uma maneira ou de outra, cada minuto que vive, vive em virtude de um *ergo*, de uma *fé* – eis como eles vivem descuidados! O saber não comporta nenhuma decisão; a decisão, o estado de determinação e a firmeza pessoal, só ocorre num *ergo*, na *fé*. O saber é a arte infinita do duplo sentido ou a duplicidade infinita: ele consiste no seu máximo, em equilibrar possibilidades opostas. Ser capaz de fazer isto

é ser alguém que sabe, e só aquele que sabe comunicar possibilidades opostas entre si, postas em equilíbrio, comunica o saber. (KIERKEGAARD : 2005, p. 261)

Esta observação, feita em *As obras do Amor*, reflete que o saber enquanto equilíbrio das possibilidades encontra-se fora do âmbito da existência justamente por ser incapaz de transcender o determinado para refletir o determinante. E o determinante para o indivíduo é o próprio Indivíduo, sua singularidade e interioridade, edificadas no amor a partir da subjetividade e do profundo. Eis a diferença entre educar e comunicar saberes.

A relação entre mestre e discípulo é de educação, e educar é existir; é necessária uma decisão radical pela existência, pelo absoluto e pela verdade. Rejeita-se a comunicação direta de saberes, pois no equilíbrio das possibilidades ou na escolha pelas verdades determinadas impede-se a ação pelo compromisso social, pela ética e pela alteridade.

É impossível uma educação humanística se a ação do magistério corrobora apenas com a comunicação dos saberes, anteparando a jornada da existência onde o amor está presente e é capaz de edificar.

O mestre comunica apenas indiretamente, quiçá ironicamente, pois a decisão é do discípulo. A educação da subjetividade é válida para a existência pois é livre e emerge do profundo da individualidade, sendo próprio e autônomo; é uma verdade para a existência. Comunicar um saber que se torne verdade válida para a existência é, parafraseando Kierkegaard, *tão possível quanto pintar um duende com o barrete que o torna invisível*, pois a existência requer uma decisão radical e não o equilíbrio de possibilidades.

A TÍTULO DE IN-CONCLUSÃO

A primeira pergunta que a pedagogia mais simples e elementar se coloca é, naturalmente, esta: o que é a criança? A resposta é: quem sabe?

Prefiro falar com as crianças: com elas você pode pelo menos esperar que possam mais tarde se tornar seres racionais, enquanto que aqueles que já se tornaram – meu Deus!

(KIERKEGAARD, *Diapsalmata, Tradução Nossa*)⁴⁰

Nossa conclusão – inconclusiva – deve apresentar novas questões que não se encerram nesta pesquisa, buscando o diálogo sobre a subjetividade na contemporaneidade que entende nesta dimensão fundamental, uma variável que incontida por sistemas, transcendendo a possibilidade lógica quando se remete à singularidade de cada indivíduo. Por isto a educação é essencialmente subjetividade, uma vez que na educação se encontra a busca da verdade do eu, da autenticidade e da autonomia que servem de alicerce para a edificação do indivíduo.

Em uma época conturbada como a nossa, resta a pergunta pela educação como aporte histórico e necessário. Nossa educação se respalda na transmissão de um conhecimento histórico que se estabelece como comunicação direta de formação do sujeito, ou se dedica a construção do indivíduo em sua existência para que este se atenha ao exercício de sua autonomia pautado em valores como a ética e a liberdade?

⁴⁰ La prima questione che la pedagogia più semplice ed elementare si pone è, com'è noto, la seguente: cosa riceverà il bambino? La risposta è: chi lo sa?

Preferisco parlare coi bambini: con essi si può almeno sperare che possano divenire in seguito esseri ragionevoli; mentre quelli che lo sono già divenuti – Dio mio! (KIERKEGAARD:1993)

Responder estas questões exige uma pesquisa maior, pois abarca outras fontes de diálogo com Kierkegaard e pensadores contemporâneos como Adorno e Sartre e Levinas. Almejamos tratar a relação entre Indivíduo, Estado e sociedade a partir da educação da subjetividade em uma futura tese de doutorado.

Uma das dificuldades cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa é a ausência de referências bibliográficas sobre a questão da educação em Kierkegaard; apesar do pensador dinamarquês afirmar categoricamente que *a grande necessidade de nossa época, é pela educação*, pouco se produziu até agora sobre a educação kierkegaardiana.

O livro de Bernard Vandevallé *Kierkegaard Education et Subjectivité* (2008) discute mais uma didática pedagógica kierkegaardiana – a partir dos estádios existenciais – do que propriamente a concepção educativa em Kierkegaard. Não tratamos da pedagogia, ou método educativo, pois em nosso entender o pensador dinamarquês vai além da ciência pedagógica para resgatar o problema da educação, principalmente quando percebe na educação uma dimensão existencial que busca no edificante o fundamento da possibilidade e da liberdade, oferecendo ao indivíduo a abertura e a incompletude.

No Brasil, o único texto de nosso conhecimento é o capítulo Jorge Miranda de Almeida em *Søren Kierkegaard no Brasil – Festschrift em homenagem a Alvaro Valls* (2007).

Almeida escreve, parafraseando Nietzsche em sua meditação intempestiva, *Kierkegaard Educador*, onde analisa a questão da educação kierkegaardiana nas relações do indivíduo com o estado, a política, a cultura e a ética da alteridade em nosso tempo, trazendo para o diálogo – além de Nietzsche – o lituano Emanuel Levinas.

No limiar entre a existência e as relações humanas tratamos o problema da educação em Kierkegaard como a base para o desdobramento de uma pesquisa mais ampla, que possa abarcar também considerações sobre a prática pedagógica,

as relações do indivíduo com o Estado – a partir da crítica kierkegaardiana em *Enter/Eller* – na figura do juiz Wilhelm, e com a sociedade de seu tempo.

O debate pela educação da subjetividade é um princípio, imerso na possibilidade e incompleto e, Oxalá!, permaneça na incompletude, pois como afirma Kierkegaard em *Duas Eras*, lembrado por Almeida no início de seu ensaio sobre a educação, *vivemos a época da tagarelice e da conversa fiada* (ALMEIDA: 2007 p.39) e a completude ou o encerramento de um diálogo reporta ao fim do pensamento sem a possibilidade para o desdobramento em ação, e a exigência da existência é pela ação, ética, responsável e compromissada na alteridade.

Não existe técnica ou método didático que ensine ao indivíduo a ação ética, a menos que tornando-se Indivíduo, edifique-se na subjetividade para a existência e perceba que a existência exige o agir como intersecção do eterno, do absoluto. E só é possível agir no âmbito da política e da comunidade, onde a ação educativa não seja privilégio e sequer direito, mas reconhecimento do valor da pessoa humana em sua dignidade. É este o clamor de Kierkegaard quando em seus *Diários*, confessa o teor de seus debates com o rei da Dinamarca e Noruega: *Não! Educação, educação: é disso que o mundo tem necessidade. É esse o tema contínuo dos meus escritos, o argumento dos meus colóquios com Cristiano VIII, e isto passa a ser, em nossos dias, a coisa mais supérflua do mundo.* (KIERKEGAARD, 1980)

BIBLIOGRAFIA

1. ADORNO, T. W. *Kierkegaard e la construcion Del Estético*, Cidade do México: Guadarrama, 1984
2. _____, *Educação e Emancipação*, São Paulo: Paz e Terra, 2010
3. ALMEIDA, J. M. *Ética e Existência em Kierkegaard e Levinas*, Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009
4. AUSUBEL, D. *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. (Fragmentos)
5. ARISTÓTELES, *Metafísica*, Trad. Valentin Garcia Yebra, Madrid: Gredos, 2001. Edição Trilíngue.
6. _____, *Ética a Nicomaco*, Trad. Antonio de Castro Caieiro São Paulo: Atlas, 2009.
7. BAKHTIN, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Tradução de Alfreda Aucouturier. Paris, Gallimard, 1984.
8. BLIXEN, K. *Contos de Inverno*, São Paulo : Editora 34, 1993
9. DESCARTES, *Meditações Metafísicas*, In OS PENSADORES, Vol XVI, São Paulo: Abril Cultural, 1973
10. ECO, Umberto *Como se faz uma tese*, São Paulo: Perspectiva, 2004
11. HEGEL, *Fenomenologia do Espírito*, Petrópolis: Vozes, 2000
12. _____, *Cursos de Estética*, V.1; São Paulo: EDUSP, 2001

13. HEIDEGGER, *O que é Metafísica?* In OS PENSADORES, São Paulo: Abril Cultural, 1973
14. JAEGER, W. *Paidéia*, São Paulo: Martins Fontes, 2002
15. KIERKEGAARD, Søren Aabye *Três Discursos Edificantes de 1843*, Tradução de Henri Nicolay Levinspuhl, Rio de Janeiro: Publicação do Tradutor, 2000
16. _____, *Migalhas Filosóficas*, Trad. Álvaro Valls, Rio de Janeiro: Vozes, 2001
17. _____, *As obras do amor – Algumas considerações cristãs em forma de discursos*, Trad. Alvaro Valls, Petrópolis: Vozes, 2005
18. _____, *O conceito de Ironia – Constantemente referido à Sócrates*, Trad. Álvaro Valls e Hernani Reichmann, Rio de Janeiro: Vozes, 1997
19. _____, *Journal (Extraits) 1834-1846*. Paris: Gallimard, 1950.
20. _____, *Concluding Unscientific Post-Script to Philosophical Fragments I/II*, tradução de Edna e Howard Hong, New Jersey: Princeton University Press, 1992, v. I
21. _____, *Postilla Conclusiva no Scientifica alle Briciole di Filosofia*, in *Opere*, tradução e organização de Cornélio Fabro, Milano: Sansoni Editore, 1993
22. _____, *Johannes Climacus ou É preciso duvidar de tudo*, Tradução Silvia Saviano Sampaio e Álvaro Valls, São Paulo: Martins Fontes, 2003
23. _____, *Diário Íntimo*, Tradução Maria Angélica Bosco, Buenos Aires: Santiago Rueda, 1989
24. _____, *Søren Kierkegaard's Journals and Papers*, Trad. de Edna e Howard Hong, Bloomington and London : Indiana University Press, 1967.

25. _____, *Textos selecionados*, Trad. e org. de Ernani Reichmann, Curitiba : Publicação do Organizador, 1971
26. _____, *Diario*, Brescia: Morcelliana, 1980
27. MARTINS, J.S. e VALLS, A. L. M. (org.) *Kierkegaard no nosso tempo*, São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
28. NIETZSCHE, *Meditações Extemporaneas*, Tradução Lemos de Azevedo, Lisboa: Editorial Presença, 1976
29. _____, *Unzeitgemäße Betrachtungen*, **in** *Werke und Briefe: Digitale Bibliothek Band 31: Nietzsche*, Copilado por Hanser Verlag; Directmedia : Berlin, 2000; Documento Eletrônico CD-Rom
30. _____, *Briefe*, **in** *Werke und Briefe: Digitale Bibliothek Band 31: Nietzsche*, Copilado por Hanser Verlag; Directmedia : Berlin, 2000a; Documento Eletrônico CD-Rom
31. PINZETA, Inácio, *O Edificante em Hegel e Kierkegaard*, Revista Filosofia Unisinos, 6(3):337-342; São Leopoldo: Unisinos, 2005
32. PLATÃO, *Diálogos*, Trad: Carlos Alberto Nunes; Belém: Editora UFPA, 1975.
33. _____, *Diálogos: Teeteto e Crátilo*. Trad. C. A. Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1988
34. REDYSON, D., ALMEIDA, J.M., PAULA, M.G, *Søren Kierkegaard no Brasil – Festschrift em homenagem à Alvaro Valls*, João Pessoa: Idéia, 2007
35. VANDEVALLE, Bernard, *Kierkegaard: Éducation et subjectivité* Paris : L'Harmattan, 2008
36. VALLS, Álvaro L.M. *Entre Sócrates e Cristo*, Porto Alegre : EDIPUCRS, 2000

37. _____, *Do desespero silencioso ao elogio do amor desinteressado*, Porto Alegre : Escritos, 2004
38. VERGOTE, Henri-Bernard, *Ler Kierkegaard, Filósofo da Cristicidade*, Trad. Álvaro Valls e Lucia Sarmento Silva, no prelo.
39. _____, *Sens et Répétition, essai sur l'ironie kierkegaardienne*, I, Paris : CERF/ Orante, 1982

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)