

PALESTRA<sup>1</sup>

# A memória reprimida e aproximações pós-coloniais: história da pedagogia como patrimônio cultural<sup>2</sup>

Ralf Koerrenz<sup>3</sup>

Recebido em: 10/12/2019  
Aceito para publicação em: 10/2/2020

## APRENDIZAGEM COMO FUNDAMENTO DE CULTURA

Pessoas *aprendem*. Uma das características do ser humano é sua capacidade de aprender. Pessoas *aprendem* pois estão em condições de absorver informações e de integrar percepções e ações e, assim, modificar sua existência em um processo contínuo. Pessoas *aprendem* à medida que se expõem às informações externas. Por meio do diálogo consigo mesmas, buscam entender seus pensamentos e ações. Pessoas *aprendem*. Viver somente dos seus instintos não é suficiente. Em qualquer contexto cultural, não importa se alguém se apresenta como “primitivo” ou como “altamente civilizado”. Todas as pessoas são igualmente determinadas e capacitadas ao processo de aprendizagem. A rigor, o ser humano existe? Sim, naturalmente ele existe. Também podemos dizer o contrário: naturalmente, ele não existe. Ambas as afirmações, contraditórias, estão corretas, embora a contradição humana ainda não seja o assunto de discussão. Pelo menos, por enquanto<sup>4</sup>. Aprender é a base de condição de *ser* do ser humano.

<sup>1</sup> Palestra proferida no IV Encontro Internacional Interdisciplinar em Patrimônio Cultural (Enipac) da Universidade da Região de Joinville (Univille) em setembro de 2019, em Joinville (SC).

<sup>2</sup> Este texto foi traduzido do alemão por Euler Renato Westphal, professor do Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural da Univille. A Univille e a Universidade de Jena estabeleceram convênio de parceria para a pesquisa em educação em 2016.

<sup>3</sup> Professor do Instituto de Cultura e Educação da Universidade Friedrich Schiller, na cidade de Jena, na Alemanha.

<sup>4</sup> O paradoxo dessa afirmação pode ser ilustrado pela validade e pela indispensabilidade simultâneas do pensamento global universal e pós-colonial particular. Por um lado, apesar da desconfiança aos universais, permanece a referência à proclamação e defesa dos direitos humanos universais (cf. FRITZSCHE, 2009). Por outro lado, sempre há a objeção pós-moderna e pós-colonial a quaisquer universais, sob suspeita de que estão sendo usados para encobrir o poder e a opressão reais (CASTRO VARELA; DHAWAN, 2015).

Além disso, o *ser* do ser humano é determinado pela cultura. Por meio da participação na cultura, em contradição à natureza, o ser humano se constrói.

O ser humano é um ser cultural. A participação na cultura pertence igualmente aos pressupostos e aos objetivos da aprendizagem. Toda aprendizagem está culturalmente ancorada, incluída e fundamentada. Qualquer que seja a cultura, ela sempre é mediada pela aprendizagem, e ao mesmo tempo a cultura sempre é o pressuposto por meio do qual a aprendizagem é possível. Para o indivíduo, significa que no decorrer de sua vida a busca pela liberdade individual tem na aprendizagem o meio para dominar a natureza. Ao mesmo tempo, a pessoa assume os modelos de interpretação da cultura<sup>5</sup>. Cultura e participação na cultura são, ao mesmo tempo, libertação e prisão do ser humano. Desse modo, liberdade e cativeiro são experimentados em um mesmo momento. A pedagogia é um ato de reflexão intelectual sobre a aprendizagem, que se constrói entre biografia e cultura.

Em um período em que se salientam exageradamente as diferenças e se afirma a guerra contra os universais, apresento de modo distinto e de modo antiquado o seguinte aspecto: a capacitação para o aprendizado e a dependência da aprendizagem pertencem aos universais antropológicos fundamentais. Mesmo considerando todo o ceticismo para com os universais – essa afirmação universal precisa ser mantida na sua possibilidade e condição para a liberdade. Essa é uma afirmação formal e, de certa forma, banal ao mesmo tempo. O aprendizado, enquanto universal antropológico, encontra-se interligado a todas as coisas de modo inseparável e ao mesmo tempo interconectado de modo dramático no pensamento da cultura. Assim, o aprendizado está, em todos os tempos e em todos os lugares, exposto a processos de controle.

A cultura deve ser considerada em dois aspectos: como possibilidade de libertação da condição de animal do ser humano e, ao mesmo tempo, como aprisionamento à permanente alienação da condição da vida cotidiana. Ambos os aspectos convergem para esse processo de controle da cultura. Liberdade e aprisionamento são, ao mesmo tempo, duas dimensões da cultura e da aprendizagem. O que se aplica à cultura no sentido mais geral também se aplicará à memória. A memória cultural e seu patrimônio cultural nada mais são do que uma dimensão e uma camada de apoio à cultura em geral. A aprendizagem é controlada – **em** um contexto cultural específico, **de** um contexto cultural específico, **para** um contexto cultural específico. Somente dessa maneira a cultura pode sobreviver com o tempo, ou seja, reproduzir-se – seja para o bem, seja para o mal, que é uma questão em aberto. Formulando de forma provocativa: para ser franco, qualquer patrimônio cultural tem sua base antropológica na aprendizagem. Isso é uma afirmação que permanece formal e banal. Vamos pensar o conteúdo dessa ambivalência entre liberdade e prisão por meio da cultura, em outra perspectiva: a narrativa das memórias e o modo dos controles exercidos por uma determinada educação fazem parte da diversidade do patrimônio cultural. A lida com essa dimensão do patrimônio cultural é geralmente apresentada com o rótulo de “história da educação”. A história da pedagogia proporciona acesso muito especial, e ao mesmo tempo fundamental, a algumas perguntas: como, por que e para quem compartilhamos o patrimônio cultural? A pedagogia coloca-nos diante de perguntas essenciais, tais como: por que a ideia de cultura é fundamental para a construção da educação?

A história da pedagogia é, portanto, não apenas objeto de uma reflexão sobre a participação na memória cultural, mas, ao mesmo tempo, inclui a reflexão sobre as condições e possibilidades de tal compartilhamento e participação. Assim, a pedagogia reflete sobre o motivo da aprendizagem humana e sobre a dupla referência cultural associada, qual seja: liberdade e cativeiro. A definição das condições e possibilidades da história da pedagogia tornou-se um problema que aponta para novas perspectivas e desafios em nossos dias. Como pano de fundo dessa observação está o pensamento de que a história, enquanto tal, não existe e não pode existir.

<sup>5</sup> Confira a abordagem metodológica e a função hermenêutica dos “padrões culturais” no artigo “Kulturmuster als fragmentarische Kontinuitäten. Theorie (der Erziehung) zwischen Unschärfe und Fixierung” (cf. KOERRENZ, 2013).

História sempre é narrada, construída, projetada de um determinado ponto de vista e de uma determinada perspectiva na qual há inevitavelmente valores, interpretações de mundo e visões de vida. Mais uma vez, formulando de forma provocativa, história, como grandeza própria, não existe. A história é sempre baseada em considerações sistemáticas, em decisões sistemáticas mais ou menos conscientes sobre as condições das narrativas, das construções culturais e das projeções humanas. É precisamente esse aspecto, de que todas as narrativas históricas estão atreladas às suas diferentes perspectivas, que abre um novo horizonte de interpretação, diante dos desenvolvimentos pós-coloniais, na segunda metade do século XX. Esse novo horizonte tem pelo menos dois aspectos, que vamos abordar na sequência.

## ENTRE A AFIRMAÇÃO DOS UNIVERSAIS E A REPRESSÃO SILENCIOSA

Por um lado, devemos ter em mente que as narrativas de uma história da pedagogia são, via de regra, narrativas de poder, e isso em um duplo sentido. Está claro que representações anteriores foram escritas, consciente ou inconscientemente, com base em certas posições do que era considerado “normal”. Essas noções de normalidade, de uma ordem do mundo e do entorno social e político, inevitavelmente receberam influências de modelos interpretativos fixos de constelações de poder – entre os sexos, entre os “civilizados” e os “bárbaros”, e de modelos que fixaram o que se considera ser cultura superior e inferior. Tais modelos interpretativos estão em discussão há muito tempo<sup>6</sup>. O conteúdo dos modelos homogênicos, bem como a forma desses modelos interpretativos, faz-nos refletir criticamente sobre eles nos dias de hoje. Desse modo, a dimensão de poder de uma narrativa expressa-se, acima de tudo, em uma suposta irrefutabilidade e clareza das narrativas vigentes. No que diz respeito à participação no patrimônio cultural, isso parece inevitável, significativo e catastrófico ao mesmo tempo. A história produz uma visão supostamente clara – na medida em que ela está inserida nos processos de fala. A história descreve caminhos supostamente claros de pensamento e de interpretação<sup>7</sup>. Trata-se, assim, da identificação do que foi determinado, o ponto, a linha ou a configuração dos atributos dados a uma determinada narrativa de patrimônio cultural. O que é dado como claro oculta o conflito real<sup>8</sup> – reescreve, sobrescreve, distorce e transforma as tensões, os opostos, a irreconciliabilidade da vida humana. Assim, não se permite espaço para alternativas, controvérsias, como no Talmude, por exemplo, que evidencia a tensão entre *Mishnah* e *Gemara*<sup>9</sup>. O Talmude encena o conflito na luta

<sup>6</sup> Cf. Foucault (1977).

<sup>7</sup> Cf. Bauer (2018).

<sup>8</sup> Jean-François Lyotard, seguindo Wittgenstein, aborda os níveis de discurso trabalhados no espaço público, que seguem lógicas diferentes e não podem ser vinculadas no final (LYOTARD, 1989).

<sup>9</sup> *Mishnah* e *Gemara* formam as duas camadas básicas do Talmude, a segunda coleção de textos ao lado da Bíblia Hebraica, o “Antigo Testamento”, e são fundamentais e inovadoras para o judaísmo. O Talmude existe em duas variantes: o chamado Talmude Babilônico e o Talmude de Jerusalém. O significado essencial desses escritos consiste em documentar a conversa controversa sobre as instruções encontradas na Torá, revelada por Deus ao povo por meio de Moisés e, ao mesmo tempo, interpretá-las para o respectivo presente. Além disso, enquanto a *Mishnah* representa o texto central do Talmude com critérios básicos para a análise crítica do texto da Torá, a *Gemara* documenta, acima de tudo, a controvérsia irresolúvel e a diversidade de pontos de vista que as pessoas enfrentam na realidade da vida cotidiana. Somente é possível que as pessoas se aproximem da verdade por tentativa. Nesse sentido, o ser humano apenas consegue se aproximar da verdade em um processo socialmente conflitante. A verdade não permite a posse final da verdade. Isso não exclui a legitimidade de afirmações que colocam limites claramente descritos para coibir ações destrutivas que negam a humanidade das pessoas.

*pela interpretação da realidade*. Isso acontece na consciência da diferença absoluta entre o ser humano, por um lado, e aquele para quem o homem usou o símbolo “Deus”. O nome “Deus” permanece incompreensível e indescritível. Nome que não é possível de ser apropriado. O *mainstream* filosófico não sabe como proceder com a dialética voltada ao conflito e, decorrentemente disso, se sente desconfortável com a permanente abertura para novas realidades. Em virtude dessa visão do conflito da realidade, provavelmente teríamos de relativizar nossas concepções de narrativas.

O *mainstream* tem ainda outro entendimento: as narrativas da história apontam, via de regra, para a clareza unânime, para aquilo que deve ser afirmado. Ainda que seja uma simplificação grosseira, podemos dizer que a ideologia do inequívoco e do evidente tem sua origem em pressupostos multifacetados. As máscaras de uma filosofia que reprime a diferença do que pode ser dito, e do inefável, em benefício de um discurso que é supostamente afirmativo e normativo. Falando de forma genérica, vemos isso no grande malabarismo platônico-aristotélico do determinável e da narrativa ontológica. O empírico e o mensurável podem ser obtidos de diferentes maneiras. Também os estoicos e o epicurismo podem operar facilmente nesse campo ao lado de Platão e Aristóteles. No final, existe a certeza de saber algo sobre si mesmo, o mundo ao seu redor e o meio ambiente. A unificação do mundo, da existência humana, da cultura, leva à ilusão de uma alienação irreversível e de uma ilusão que leva o indivíduo a um encobrimento disfarçado de tensões irreduzíveis, contradições, conflitos na própria vida, na cultura e na existência humana. Mas essa interpretação harmônica da realidade humana é irreal, pois não consegue perceber a existência como expressão da contradição do homem pensante. Ao mesmo tempo, a harmonização das contradições é um alívio indispensável, porque não aprendemos a suportar o conflito. A esse respeito, os modos de pensar da Grécia antiga são um bálsamo reconfortante para a ferida de nossa incapacidade de pensar e de viver a existência com suas contradições internas<sup>10</sup>.

Companheiros inseparáveis da existência são o sofrimento, a dor, a tendência ao absurdo. Ainda assim, a nova situação pós-colonial e pós-moderna desafia-nos a viver nossa existência de forma nova e diferente do que o existencialismo contemporâneo experienciou e pensou. Resumindo a ideia desse novo modo de viver, pode-se dizer que a percepção dolorosa da irrecuperabilidade da contradição e do conflito fundamenta uma forma própria de pós-modernismo e pós-colonialismo. Assim, o pós-modernismo não apenas aborda o conteúdo de dependências, relações de poder e hierarquias, mas também questiona a própria afirmação universal, dissolvendo-a. O olhar pós-colonial e pós-moderno prospera na consciência do paradoxo da realidade, que é de difícil compreensão. Esse olhar busca identificar poder e dependências e, simultaneamente, procura identificar a afirmação universal como raiz de poder e de dependência. Nesse duplo sentido de afirmação e não afirmação, a visão da história e da pedagogia ensina, acima de tudo, que a perspectiva de cada narrativa, que está amarrada e acompanhada de repressões e esquecimentos, deixa sua marca. Mas isso é apenas um lado da questão.

## O ATO DA FALA COMO RISCO

De outro lado, mostra-se na perspectiva pós-moderna a necessidade de perceber a história da pedagogia em sua dimensão comunitária e coletivamente responsável para com o patrimônio cultural. Sem essa perspectiva, como poderíamos fundamentar o direito do ser humano de pensar sua dignidade para além da concepção de gênero, cor de pele, origem cultural? Estamos diante do paradoxo do ato de falar no silêncio e do silenciar no

<sup>10</sup> Ver a teoria da cultura de François Jullien (2017).

ato de falar. Quando nós falamos, silenciemos sobre aquilo que não dizemos. Quando silenciemos expressamos alto ao nosso entorno o não dito. No processo de fala, enquanto não-poder-falar e do ter-de-falar, está colocada a estrutura fundamental da tentativa de narrativa da história como parte do patrimônio cultural. A história da participação na cultura inclui a pedagogia como um processo transformador da cultura, que deve ser reajustada no contexto da aprendizagem. O ato de aprender, como um valor universal antropológico, fundamenta esse universal. O aprendizado é a base do reconhecimento da dignidade do ser humano em seu processo de participação na construção da cultura<sup>11</sup>.

De que outra forma podemos nos encontrar como humanos, se não for por meio da fala, da aprendizagem e da cultura? Nós nos aproximaremos em postura de escuta atenta para proporcionar condições e possibilidades de nos comunicar? Deve-se assumir o risco da narrativa na consciência da pessoa e de seus imperdoáveis e, ainda assim, responsáveis mecanismos de poder. Com base nisso, faz sentido pensar na história da pedagogia também como um tijolo na construção da formação contemporânea de professores, como provocação por meio de múltiplas perspectivas de uma história narrada de pontos de vista completamente diferentes. No primeiro momento, essa multiperspectividade deve admitir que o olhar da pessoa está aprisionado aos seus condicionamentos. Essa prisão aos seus preconceitos é inevitável, pois não conseguimos nos libertar de nossos aprisionamentos culturais e históricos. Além disso, a função fundamental da lida com a história da educação terá de ser redefinida. Não se trata mais de buscar certezas sobre a história da própria identidade nacional como acontecia em tempos passados. Muito pelo contrário, a função é justamente perceber a suposta formação de identidade como aquilo que é estranho e contraditório. Isso nos confunde por causa da complexidade do estranhamento. É necessário o questionamento a respeito daquilo que é considerado como dado e posto. O questionamento serve-se da ajuda de instrumentos que revelam que a suposta normalidade do passado é, ao mesmo tempo, provocativa e acidental. A imagem norteadora dessa perspectiva é, em um primeiro momento, a do estranho estranhamento visto no espelho. Além dessa perspectiva, também se abre uma “janela” para a possível visão de um outro mundo.

Nessa leitura, a historicidade é acima de tudo eficaz enquanto fonte de análise de contextos sistemáticos. O deserto do supostamente empírico, constituído por “história social” e fatos “cientificamente duros”, revela-se como base para narrativas atribuídas à responsabilidade individual. É perceptível que não há alternativa à responsabilidade pela própria narrativa, sua construção e seu projeto. Essa responsabilidade abre espaços para o pensamento e possibilidades de construção de narrativas. Por último, mas não menos importante, tudo isso é um remédio útil para quem adere à pedagogia histórica como pó velho sobre os móveis. O espelho simplesmente não é monótono, a imagem refletida muda dependendo da incidência de luz. A história entra em nossa percepção como um reflexo em que vemos nossa própria existência e nossa atividade como pesquisadores e professores, sob os raios de uma luz estranha. O reflexo mostra claramente que o patrimônio cultural é, se quisermos compartilhá-lo, indisponível em sua disponibilidade. Sobretudo em encontros interculturais, diante dos olhos do outro, da estranheza, é que se abrem os olhos para aquilo que realmente importa. Por meio do reflexo do outro surge a possibilidade de ver, através do supostamente autoevidente, a realidade complexa e contraditória que não é autoevidente.

<sup>11</sup> Uma perspectiva crítica universalista foi desenvolvida por Kwame Anthony Appiah (2007).

## A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA COMO ESTRANHAMENTO

Na história da pedagogia<sup>12</sup> temos de pensar a educação na perspectiva da familiaridade e da estranheza, consciente ou inconscientemente, na disponibilidade e indisponibilidade. O confronto com a história, nessa perspectiva paradoxal de familiaridade e estranheza, torna-se então um fundamento sistemático para o entendimento geral da pedagogia e do patrimônio cultural. Apenas como pergunta para provocação e reflexão sobre o patrimônio cultural: a educação na antiga Babilônia, no antigo Egito, na Grécia antiga etc. era algo diferente da educação na Europa do século XXI? A resposta poderia ser: sim, não, provavelmente, talvez, ou, de alguma forma, nunca. É claro que hoje estamos em outro patamar de desenvolvimento econômico e técnico diferente do da época de Péricles ou Cícero. No entanto será que não existiriam *padrões básicos* de educação que sobrevivem aos tempos? Padrões básicos de educação **legitimada** pelo direcionamento dos processos de aprendizagem. Esses mesmos padrões básicos de uma educação que é **projetada** como direcionamento dos processos de aprendizagem. Esses padrões básicos da **educação estão ligados às esperanças e expectativas futuras**. Podemos observar que familiaridade e estranheza, proximidade e distância aparecem e se apresentam não apenas como irmãs, mas quase como “gêmeas siamesas”. Precisamente assim, nessa tensão de conflito interno e comunicativo, é revelado o potencial de uma história da pedagogia. De certa forma, é admiravelmente estranho constatar que o ensino e a aprendizagem “escolásticos”, na Antiguidade, podem ter sido bastante semelhantes aos de hoje. Estranhas, então, são a admiração e a provocação causadas pelo não estranho, pelo semelhante e o que é comparável entre a Antiguidade e o contemporâneo. Ao mesmo tempo, enfatizando os critérios de diferença, percebe-se que as condições sociais ou a estrutura legal na história também são diferentes das condições sociais e estruturas legais de hoje. Assim, o estranho temporal ou espacial não é apenas percebido como estranho, mas deve permanecer estranho. A dimensão existencial da narrativa de histórias parece necessária. Desse modo, a experiência do estranho e do não estranho está ligada àquilo que já está dado e com o que está posto. Com isso, a narrativa somente pode ser entendida na construção entre o que é estranho e o que é conhecido em um determinado momento no tempo. A perspectiva a esse respeito não é apenas inevitável e necessária, como também se torna compreensível, principalmente nos processos de transferência desse paradoxo para a vida cotidiana da prática pedagógica concreta. Assim, se o que é dado e posto, ou seja, aquilo que é conhecido, se manifesta como resultado de um processo histórico que foi construído, as narrativas históricas perdem sua reivindicação de afirmações absolutas de normalidade e naturalidade. Pensando provocativamente a contradição: então a história ocupa-se com o conhecido e o estranho. A partir disso, a história da pedagogia ocupa-se com a relativização das narrativas históricas para que nem o estranho nem o conhecido possam reivindicar caráter absoluto sobre tais narrativas. Todas as narrativas estão sujeitas à provisoriedade e à finitude humanas. Toda a fala, mesmo a narrativa histórica, pode se fundamentar nessa provisoriedade, pois a reivindicação de afirmações absolutas seria mera ilusão. Nesse sentido, a passagem pela igualdade e pelo estranhamento ocorre nos processos mentais, que podem ser inspirados na comunicação de um livro, de um seminário ou de uma palestra. Assim, o espelho do *outro* torna possível obter percepções diferentes do próprio ponto de vista. A própria narrativa histórica se mostra como apenas uma posição possível entre outras. No espelho do *outro*, o *eu* aparece como estranho, e os traços de memória que estão reprimidos e não são evidentes em si aparecem de modo como ainda não foram percebidos. Afinal, por trás dos traços reprimidos da lembrança está sempre o confronto com o que percebemos como normal e o que chamamos de normal. Associado a isso está o problema dos futuros professores em relação a uma instituição e sociedade

<sup>12</sup> Uma tentativa de abordar a história da memória pedagógica pode ser encontrada na obra de Ralf Koerrenz *et al.* (2017).

consideradas normais. Com base nessas questões, pergunta-se: quão normal é a nossa ideia de normalidade? Crianças e adolescentes são sempre pessoas concretas. As relações de poder e dependência no sistema escolar também são sempre concretas. Do mesmo modo que elas são pessoas concretas no contexto de relações de poder, o olhar no espelho também é sempre um ato concreto. No entanto permanece a questão de quão “normal” é o concreto. Perceber que o normal concreto é multicolorido, diverso, passível de crítica e incontrolável desencadeia forças libertadoras no ser humano, possibilitando o aceite do contraditório e imperfeito como algo próprio da condição humana.

## DIDÁTICA DA MEMÓRIA – FANTASIAS METODOLÓGICAS

No final das abordagens críticas sobre o pós-colonialismo global, sua relação com a dignidade do ser humano, da aprendizagem e da pedagogia, arriscamos um questionamento metodológico. Como realmente queremos tematizar, descrever e dar visibilidade à didática da memória e, desse modo, compartilhar o patrimônio cultural? Na modernidade nos acostumamos a um determinado entendimento de ciência, no contexto de certas tradições do pensamento contemporâneo. De forma geral, discutimos sobre qual dos métodos possibilita a melhor e mais realista afirmação e descrição da realidade. Raramente ainda nos concentramos na discussão crítica sobre a ciência como um espaço enfraquecido de interpretações da realidade em suas contradições. No contexto da hegemonia da ciência mecânica, surge a pergunta se a poesia não poderia, pelo menos ocasionalmente, também ser considerada uma outra e possível linguagem da ciência, talvez até a mais adequada. Nós nos acostumamos aos caminhos de uma determinada lógica e de um raciocínio filosófico delimitado. Decorrente dessas observações, em uma hermenêutica mais ampla, qual seria a linguagem utilizada para procurarmos compreender a natureza contraditória do ser das coisas? Com base nessas considerações, perguntamos a alguém que desenvolveu uma concepção diferente de lógica, que é a “verdade metafórica” no contexto de uma perspectiva filosófica. Mediante tais questões, vamos seguir os pensamentos de Paul Ricoeur (1986), em seus estudos na obra “*Die lebendige Metapher*”.

Sem nos atermos à análise histórica, que começa na Antiguidade e vai até os dias atuais, há algumas questões apontadas por Ricoeur sobre a didática do pensamento metafórico que devem ser consideradas. Todos nós falamos de maneiras diferentes, com sons e gestos, em diferentes construções de linguagem e entonações de frases. Todos nós falamos e produzimos *significado* pelas sentenças faladas. Literatura, poesia é uma forma especial de discurso, principalmente o discurso escrito. O discurso da literatura quer ser entendido, de alguma forma, como provocação. A literatura somente pode ser identificada como provocação se permanecer fiel ao discurso provocativo, ou seja, ela precisa manter o seu direito de ser um desvio deliberado do que é considerado padrão literário. Portanto, o primeiro passo para falar e escrever é produzir uma linguagem significativa, que possa ser traduzida e interpretada por outras pessoas por meio de seus horizontes de percepção.

O primeiro passo da fala e da escrita é reconhecer que produzimos linguagem, que expressa sentido e pode ser traduzida por outras pessoas. Primeiramente, percebemos apenas a fala uns dos outros, ou seja, declarações que são mais ou menos compreensíveis entre os sujeitos falantes. Além disso, a palavra falada toca um outro nível de nossa percepção. Não apenas percebemos o sentido da fala, mas o relacionamos, em um fluxo contínuo, com a realidade. Transferimos a palavra falada para interpretações ou possíveis ações na realidade. Isso é especialmente verdade para a literatura. Quando lemos, figuras ganham vida em nossa mente. A metáfora, a narrativa metafórica, a exemplo de uma parábola, assume uma função bem específica e própria<sup>13</sup>. A metáfora quer provocar e evocar pensamentos que levam à

<sup>13</sup>Ver uma tentativa contemporânea de abordar a linguagem metafórica científica em Koerrenz (2018).

interpretação, bem como motiva ações para a mudança da realidade. Entretanto a metáfora chama essas interpretações da realidade, indiretamente, à mente, por meio de imagens e interpretações. As metáforas proporcionam vida nas mentes do ouvinte e do leitor. A parábola quer provocar, enquanto narrativa metafórica, a construção de sentido. O objetivo didático da metáfora é dar sentido às coisas e sentido aos valores da vida.

Paul Ricoeur (1986, p. III) chama atenção para “a principal distinção entre inovação semântica no nível do significado e a função heurística no nível de referência”. Assim, para Ricoeur, a realidade presente na literatura, com seu discurso metafórico, expõe dimensões completamente diferentes do conhecimento e da interpretação usual da realidade. A provocação dessa afirmação de Ricoeur aponta para o discurso metafórico como o melhor meio de acesso à realidade, beneficiando a liberdade de ouvintes e leitores. Assim, a linguagem metafórica, segundo ele, é melhor do que todas as outras formas de linguagem que se impuseram, a exemplo da linguagem de geometria da “ciência” cartesiana moderna. No contexto da não linguagem, estupefação da fala, incapacidade da fala, a literatura cria uma nova maneira de falar, consciente da impossibilidade da fala. Quando focamos na memória e no patrimônio cultural, seria, para Ricoeur, a linguagem como representação da realidade o fundamento da linguagem poética?

O tempo presente constrói-se através da história, isto é, no espelho ou através das janelas da realidade. Ricoeur descreve a narrativa metafórica como janelas pelas quais se enxerga a história, ou seja, como “função de reescrever a realidade” (RICOEUR, 1986, p. III). Ele aborda tal ideia no quinto capítulo, intitulado “Metáfora e referência”. O ponto central de Ricoeur é que ele atribui a concepção dessa busca da verdade “justa” e “correta”, descrição da “realidade”, à ciência moderna. A realidade deve ser percebida também e, sobretudo, por meio da poesia, ou seja, da linguagem metafórica (cf. RICOEUR, 1986, p. 215).

Resumindo enfaticamente: a poesia é uma boa, e talvez seja até a melhor, forma de pensamento concreto e de linguagem empírica. A poesia é, portanto, também a melhor ciência no processo de compreender a realidade. Pela linguagem da poesia “sabemos o que significa realidade, mundo, verdade?” (RICOEUR, 1986, p. 216). A capacidade de análise da poesia consiste em abrir os olhos e corações para uma percepção mais ampla “daquilo que é o que é” (KOERRENZ, 2018, p. 7). A poesia revela primeiramente o espaço poético quando, “nos escombros do sentido literal”, “se descobre uma nova lógica” (RICOEUR, 1986, p. 226). Desse modo a poesia, em seu poder metafórico e na sua elegância, tem seu próprio “processo cognitivo e seu próprio método racional, que, por sua vez, tem suas próprias normas e princípios” (RICOEUR, 1986, p. 226). A conclusão é simples: “Pode-se falar de uma verdade metafórica para identificar a intenção ‘realista’, que está associada à capacidade de reescrita da linguagem poética” (RICOEUR, 1986, p. 239).

Observamos que há um tipo de fundamentação do patrimônio cultural que não deixa de ser, em certo sentido, uma forma de legitimação científica da questão do patrimônio cultural. Essa cientificidade tem como objetivo dar legitimidade científica àquilo que se reconhece como patrimônio cultural. No entanto não se percebe que a verdade metafórica também é uma expressão da verdade. Por exemplo, a poesia deveria ser reconhecida como a melhor forma de ciência quando se trata de pensar e trabalhar empiricamente o patrimônio cultural. Será que esse pensamento sobre a poesia teria alguma função prática? Sim. Vamos esmiuçar isso um pouco mais. Métodos empíricos de pensar e de interpretar a realidade tentam compreender a realidade concreta. Mas o que é “empírico”? Acima de tudo, o que significa, de fato, “realidade”? Essas questões estão em jogo quando pronunciamos a palavra “ciência”. Vamos colocar um terceiro elemento nesse jogo de pensamentos. “Realidade” e “ciência” convergem para o conceito de “verdade”<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> O autor aponta para relações entre as palavras em alemão *Wirklichkeit*, *Wissenschaft* e *Wahrheit*, que significam realidade, ciência e verdade.



Até Pilatos, no julgamento de Jesus, tinha seus problemas com este terceiro W (*Wahrheit*), ao perguntar: “o que é verdade?”. Na língua alemã, esses três W parecem inseparavelmente entrelaçados e se explicam mutuamente. A “ciência” parece ser claramente definida por métodos e técnicas que capturam a “realidade” e, assim, formulam a “verdade”. A varinha mágica na ciência moderna está resumida na palavra “empiricamente”. Ou seja, o que é empírico é considerado “verdade”.

No processo de investigação empírica, as técnicas filosóficas e científicas na busca de encontrar a verdade não diferem. A grande maioria das técnicas visa à precisão, clareza, distinção e exclusão do outro, do estranho e do indisponível. O método empírico estabelece aquilo que é a verdade por meio de uma linguagem impessoal e uma comunicação aparentemente objetiva, sem sentimentos e indolor. Essa comunicação gerada pelo distanciamento entre sujeito e realidade silencia os excluídos, os oprimidos e outros grupos que têm sua existência negada. Especialmente nos lugares de aparente liberdade, que são as universidades, o espírito do método empírico tornou-se frequentemente o carrasco do estranho. Mesmo quando os grupos se propõem a reinventar ou, ao menos, refazer sua atitude empírica, logo são vítimas do mecanismo de exclusão. De fato, na ciência empírica, o objetivo é o poder como poder de interpretação daquilo que é considerado verdade. A verdade passa a ser aquilo que foi identificado, determinado e formulado por meio de uma metodologia supostamente objetiva.

No fim o que vale é a metodologia racionalmente compreensível. Este é o mal fundamental da nossa época – a regra do número, a regra do mensurável, o domínio sobre o conhecido. Este é o mal fundamental da nossa época – a supressão da relatividade de nossa percepção, a supressão da relatividade de nossa ordem, a supressão da relatividade de nosso discurso. A mensurabilidade e o domínio sobre a realidade exercem poder sobre o outro, sem considerar o entendimento aberto e sem reconhecer a comunicação como um processo aberto. Nenhum caminho, qualquer que seja, nos dispensa de questionar criticamente nossa capacidade de linguagem. Nós nos esforçamos – significativamente – pelo bilinguismo, pelo multilinguismo, tanto teoricamente quanto na prática. As questões que Jacques Derrida (2003) formulou, em suas reflexões sobre “a monolingualidade do outro”, estão corretas.

“Fala-se sempre apenas uma língua” e “nunca se fala apenas uma língua” (DERRIDA, 2003) – esse é precisamente o espaço que está aberto entre essas duas frases, em meio à óbvia contradição. Tal contradição pode direcionar uma luz realista e “empírica” sobre a nossa capacidade de falar. Consciente da importância do multilinguismo e do plurilinguismo, a percepção do poder imposto pelo padrão linguístico oficial define aquilo que é considerado correto no ensino escolar. Por meio dessa relação entre poder e linguagem, somos levados à consciência de que a nossa humanidade também é determinada pelas limitações de nossa linguagem.

Concluindo, a ideia básica de uma didática da memória desenvolve uma visão diferente daquilo que é considerado estranho e o que não pode ser completamente identificado com a realidade mensurável da cosmovisão científica da atualidade. Por intermédio do conflito pessoal, da consciência da contradição pessoal consigo mesmo, se estabelece a abertura para com o outro. O estranho, o estrangeiro, o alienado têm seu próprio valor em um campo profissional caracterizado pelo entrelaçamento permanente entre esses outros estranhos.

Atuar na escola todos os dias significa estar próximo de crianças e adolescentes, dos professores, do conteúdo, do assunto e da dinâmica dos debates na educação pública. Tudo isso exige estratégias pessoais de distanciamento para não se deixar cooptar pelas tendências domesticadoras do sistema. A tarefa de uma história da pedagogia é tornar plausível a necessidade de um distanciamento em diferentes perspectivas. A poesia, enquanto discurso metafórico, confronta-se abertamente com essas reflexões críticas. Pessoas que se identificam com o pensamento metafórico não reivindicam uma definição única de realidade. Especialmente uma parábola, por exemplo, necessária para o confronto consigo mesmo, traduz

o sentido da fala para dar sentido à realidade, que, por sua vez, transmite esse sentido para o ouvinte ou para o leitor. O pensamento metafórico possibilita experimentar a si mesmo como um sujeito, na função de tradutor e intérprete de uma realidade não mensurável. É possível predeterminar a direção de uma tradução, contudo “a” tradução correta não pode e nunca será possível, porque a tradução é sempre um ato existencial que pode ser compreendido, apenas, pela aproximação com outras pessoas.

## REFERÊNCIAS

APPIAH, K. A. **Der Kosmopolit**: Philosophie des Weltbürgertums. München: Beck, 2007.

BAUER, T. **Die Vereindeutigung der Welt**: über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. 3., erneut durchgesehene Auflage ed. Ditzingen: Reclam, 2018.

CASTRO VARELA, M. do M.; DHAWAN, N. **Postkoloniale Theorie**: eine kritische Einführung. 2., komplett überarbeitete Auflage ed. Bielefeld: transcript, 2015.

DERRIDA, J. **Die Einsprachigkeit des Anderen oder die ursprüngliche Prothese**. München: Fink, 2003.

FOUCAULT, M. **Die Ordnung des Diskurses**: Inauguralvorlesung am Collège de France, 2. Dezember 1970. Ungek. Ausg ed. Frankfurt/M.: Ullstein, 1977.

FRITZSCHE, K. P. **Menschenrechte**: eine Einführung mit Dokumenten. 2., überarb. und aktualisierte Aufl ed. Paderborn: Schöningh, 2009.

JULLIEN, F. **Es gibt keine kulturelle Identität**: wir verteidigen die Ressourcen einer Kultur. Übersetzung Erwin Landrichter. Deutsche Erstausgabe ed. Berlin: Suhrkamp, 2017.

KOERRENZ, R. **Die Knöpfe Die Reise zum Mittelpunkt des Selbst**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2018.

KOERRENZ, R. Kulturmuster als fragmentarische Kontinuitäten. Theorie (der Erziehung) zwischen Unschärfe und Fixierung. In: CORIAND, R.; KOERRENZ, R.; BRACHMANN, J. (ed.). **Kritik der Erziehung**: der Sinn der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013. p. 67-84.

KOERRENZ, R. *et al.* **Geschichte der Pädagogik**. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2017.

LYOTARD, J.-F. **Der Widerstreit**. 2., korrigierte Aufl ed. München: Fink, 1989.

RICOEUR, P. **Die lebendige Metapher**: mit einem Vorwort zur deutschen Ausgabe. 3. Aufl ed. München: Fink, 1986.