



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13540 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA

Marta Nornberg - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

José Rubens Lima Jardimino - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Marta Nornberg - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

José Angelo Gariglio - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA

José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Petro, UFOP, MG

Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, RS

José Ângelo Gariglio

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, MG

Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, RS

Resumo

Este painel reúne três estudos que tematizam aspectos teóricos e empíricos da formação de professores na interface com a filosofia. Embora o campo de pesquisa em formação de professores tem sido afeito ao estudo das práticas, assume-se, com este painel, o esforço de realizar o necessário exercício de vigilância epistemológica e reflexão filosófica para dentro de um campo que se pretende científico. O primeiro texto discute a questão do sujeito, distinto do eu (ego) e da consciência, com base no pensamento de Paul Ricoeur, entendendo-a como decisiva para a reflexão tanto no âmbito da política como da ética na formação de professores. A segunda escrita problematiza uma dupla dimensionalidade tensionada, a técnica e a ética do agir humano, para refletir sobre a formação e a docência, apoiando-se em ideias de Martin Heidegger e Peter Sloterdijk. O terceiro trabalho debate a formação tomando a teoria do reconhecimento de Axel Honneth como uma referência a ser mobilizada para a análise dos conflitos sociais vividos pelos professores em início de carreira. Os três trabalhos, além de colocarem em curso a experimentação filosófica, oferecem elementos para ampliar as bases teóricas da investigação conduzida no campo da formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores; experimentação filosófica; pesquisa.

Sujeito Ricoeuriano: divagações filosóficas para/na formação de professores

José Rubens Lima Jardimino

Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, MG

As contribuições de Paul Ricoeur (1913-2005) acerca dos problemas filosóficos e teológicos são por demais conhecidas, além da pujança do pensamento ricoeuriano que tem encontrado eco na linguística, na antropologia, na história, na teologia e nas ciências sociais de maneira mais ampla, o que nos permite colocá-lo no panteão dos filósofos do século XX.

Em entrevista ^[1] concedida pouco antes de sua morte a Manuel Fafián, um de seus discípulos na América Latina, em reflexões em torno da morte e do mal, o filósofo deixava uma difícil tarefa para seus interpretes e discípulos: “mi muerte está prevista, pero no pasa nada, están ustedes para continuar la obra. Por tanto, no pasa nada si desaparece una u otra figura, porque al fin y al cabo, si una figura es significativa en el ámbito de la cultura, deja descendientes” (RICOEUR apud FAFIAN, 2006 p.98). Diante do legado de obras referenciais e com temática variada torna-se uma tarefa difícil verificar com quais problemas filosóficos ele não se preocupou, uma vez que dialogou com certa facilidade com parte significativa dos filósofos contemporâneos, além do domínio dos antigos, demonstrando toda familiaridade com seus textos e conceitos.

Há, no entanto, uma lacuna na obra do Ricoeur. Trata-se de uma filosofia da educação ^[2]. Não consta em sua obra referências sobre o tema da Educação, embora encontre em sua bibliografia em espanhol uma obra intitulada “Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades”, texto este que se refere a uma tradução de diversos textos de conferências proferidas por Ricoeur em sua visita a universidades na Argentina. O

livro tem seis capítulos referentes a diversas temáticas tratadas sobre conceitos e reflexões, fontes do seu pensamento filosófico, especialmente, de sua hermenêutica, tais como narratividade, símbolos, textos, autoria etc. Todavia, o termo “educação” está no título apenas para ligar a presença de um professor visitante do que propriamente uma elaboração teórica-epistemológica da chamada Ciências da Educação, ou, mesmo, de uma “Filosofia da Educação”.

Por outro lado, não se pode afirmar que seu pensamento esteja fora do campo educacional. Teresa Santos (2006), numa obra em homenagem póstuma ao autor, lamenta esta lacuna em sua bibliografia; porém, ressalta e reconhece que a falta de um texto elaborado sobre a educação não nos permite afirmar a ausência do tema na obra ricoeuriana. Como diz Almeida (2008, p. 302):

A profundidade de uma experiência não está na sua duração nem na sua dramaticidade, mas no seu silêncio. A expressão da experiência e aquilo que nela se cala são duas dimensões inseparáveis. Cada experiência tem o seu silêncio. E, se podemos chegar a um acordo imediato sobre aquilo que a experiência expressa, estamos frequentemente prontos ao desacordo sobre aquilo que está silenciado nela ou sobre aquilo que se expressa silenciosamente. Isso explica nossa dificuldade de comunicar o silêncio. Geralmente é aí que reside o conflito das opiniões.

Este silêncio pode guardar a profundidade de uma experiência valiosa e não revela algo vazio; pelo contrário, traz um excesso de significado. Assim, não se pode afirmar que a obra de Paul Ricoeur não tenha um pensamento filosófico educacional implícito: “a educação não foi um ponto de partida ou chegada do projeto filosófico ricoeuriano, mas esteve sempre presente e assegurada por uma reflexão insuspeitada” (SANTOS, 2006, s/p.), uma vez que sua prática estava situada e estruturada com intencionalidade no campo filosófico-educativo. Possivelmente não se encontre um tópico sobre a educação e até mesmo porque certa feita se perguntou se a Educação seria um projeto possível (KECHIKIAN, 1993).

Outra importante colaboração ao pensamento de Ricoeur à educação vem do trabalho de Airton Tolfo (2009), “Interpretação em Paul Ricoeur: a Pedagogia do Texto”, que, a partir da temática do texto (autoria), dirige-se perguntas a obra de Ricoeur: como sua obra atravessa a pedagogia do texto? A proposta de Ricoeur possui implicações pedagógicas? Essas questões abrem um leque de possibilidades. O autor responde, auxiliado por Hermann (2002), que como a educação depara-se com um processo de instabilidades e pluralidades, há uma urgência em repensar a formação do ser humano, superando a concepção de uma educação reprodutora de conhecimentos estáticos, em busca de um mediador comprometido com um saber que transforma e que nos constitui como sujeitos sociais responsáveis no contexto no qual estamos inseridos.

A reflexão sobre o campo educacional não encontra resposta ontológicas e práxis quando esta se entrega à técnicas e aos procedimentos metodológicos, mas, quando toma a própria experiência educativa, acolhendo e valorizando o que nela existe de imprevisível, isto é, quando o ato educativo aproxima-se da questão do sujeito, distinto do eu (ego) e da consciência, que é decisivo para o campo tanto da política como da ética. Esse modo de fazer a educação por parte da hermenêutica amplia as possibilidades compreensivas, superando a tradição de um modelo único e universalmente padronizado. Na abertura, proporcionada pela perspectiva hermenêutica, está a possibilidade de ampliação de horizontes.

Com isso situado, justifico minha escola neste painel para refletir sobre a questão do sujeito em Ricoeur, pensando em aportes para o campo da formação de professores. Claro, a obra de Paul Ricoeur permite várias entradas para o campo educacional como se pode

encontrar numa certa leitura ricoeuriana na educação, embora expressa ainda pequenos círculos no Brasil.

Em nosso campo de estudo, a filosofia tem sido um aporte pouco presente nas reflexões expostas na produção. É compreensível que a Formação de Professores, mesmo na lida investigativa, seja, preferencialmente, mais afeita ao estudo das práticas, da empiria de sua ciência irmã (as Ciências Sociais), embora essa herança venha sendo contestada (JARDILINO, 2011; BRIZINSKI, 2014; CODEIRO SILVA, 2019, entre outros), que têm inquerido sobre uma vigilância epistemológica cada vez mais requerida em um campo que se pretende científico.

O sujeito em Paul Ricoeur

Ricoeur (1989) desenvolve em seu arcabouço filosófico uma teoria do sujeito, na qual faz uma reflexão sobre a pessoa como “sujeito capaz”, um ser dotado de capacidades, potencialidades e disposições que encontra realização no nível intersubjetivo e institucional. Assim, o faz em contraposição à filosofia analítica e a correntes filosóficas contemporâneas, nas quais o sujeito se tornou oculto ou opaco pela vigência do “ator”. Por isso, o filósofo se propõe a pensar numa restauração no discurso filosófico sobre a teoria do Sujeito. Conforme o autor: “A teoria do sujeito é certamente a nossa preocupação maior [no presente ensaio]: mas como se disse, ela tira o seu sentido da teoria da significação na qual está articulada do ponto de vista descritivo, e da teoria da redução que a funda do ponto de vista transcendental; é por isso que podemos chegar ao sujeito da filosofia fenomenológica” (RICOEUR, 1989, p.246).

Mas é em *Soi-même comme un autre* (RICOEUR, 1990), que ele identifica que o sujeito é correspondente a um movimento do si, e que por meio de seus atos, experiências e objetivações torna-se capaz de retomar-se sujeito reflexivo com capacidade de se apropriar de sua identidade. Entende Ricoeur que este movimento de si estaria incompleto se não fossem considerados os elementos de intersubjetividade e da política. Ricoeur reafirma sua confiança no sujeito, na sua capacidade de agir, razoável e responsavelmente, e, portanto, reestrutura na filosofia a teoria do Sujeito. Na obra acima, ele prefere chamar a problemática da subjetividade de ipseidade^[3] (do radial latim ipse [pronome enfático - eu mesmo, identidade de um consigo mesmo], marcando uma distância devida com às filosofias do cogito ou do sujeito^[4], tão em voga na filosofia moderna.

Aqui está o nascimento do sujeito: a questão do sentido do ser remete para trás e para a frente para a própria inquirição, como modo de ser de um ego possível. [...] Nela está contida não só uma contestação da filosofia do Cogito, mas a sua restituição à sua categoria ontológica, precisamente na medida em que o problema último de Descartes não era ‘eu penso’ mas ‘eu sou’, como aliás o atesta a sequência das proposições que, da existência do ego, procede para a existência de Deus e para a existência do mundo (RICOEUR, 1989, p.222).

O ponto de partida do nosso filósofo não é o Eu da 1ª pessoa (eu penso, eu sou), mas o Si, reflexivo de todas as pessoas. A questão do sujeito, distinto do eu (ego) e da consciência, é decisiva para o campo tanto da política como da ética, e eu ampliaria, incluindo nela a formação do formador.

Nestes termos, a questão do sujeito é retomada por Ricoeur num quadro que ultrapassa a oposição entre a exaltação cartesiana do sujeito e sua humilhação nietzscheana; entre o triunfalismo do cogito de Descartes e o niilismo do anti-cogito de Nietzsche. Segundo Ricoeur, a oposição entre a exaltação do Cogito e a sua deposição se situa no horizonte de uma pretensão de fundamentação última. Ou o “eu” é afirmado como a primeira certeza ou

verdade primeira (Descartes), ou é rebaixado ao grau de ilusão (Nietzsche). Na primeira alternativa, a subjetividade é o fundamento, a “certeza da certeza” da filosofia; enquanto, na segunda, o sujeito é desconstruído, interpretado apenas como uma ilusão que consistiria em imaginar um “substrato de sujeito ou substância” no qual os atos de pensamento teriam sua origem. Isto é, segundo Nietzsche, pôr um substrato de sujeito sob o cogito seria um simples hábito gramatical, o de ligar um agente a cada ação. Ricoeur vê nesta alternativa uma falsa alternativa, pois o si é distinto do eu. O eu se põe ou é deposto, é exaltado ou humilhado, enquanto “o si está implicado reflexivamente nas operações cuja análise precede o retorno a si mesmo” (RICOEUR, 1990, p.30). O eu, formulado na primeira pessoa do singular (“eu penso”, “eu sou”, “eu existo”), exprime a posição imediata, absoluta do sujeito, sem a confrontação com o outro. O si, pronome reflexivo de todas as pessoas gramaticais, exprime o primado da mediação reflexiva, da posição indireta do sujeito. Assim, o sujeito não é um eu, uma espécie de substrato metafísico, desligado em relação a todas as referências espaço-temporais, fora das condições de interlocução, uma identidade pontual, a-histórica, mas é um si, uma determinação singular que aparece em relação com o que o Ricoeur chamará “locutor, agente, personagem de narração, sujeito de imputação moral, etc.” (1990, p.18), compreendendo, deste modo, a subjetividade essencialmente como “ato”, “ação”. A constituição do sujeito se dá concomitantemente com a constituição da ação nos seus diversos níveis: linguística, prática, narrativa e ético-política. A ideia de uma constituição co-originária da ipseidade e da ação aparece nos estudos que compõe o livro *Soi-même comme un autre*. Ricoeur pergunta pelo sujeito que age, mas aqui ocorre um problema, pois tanto o sujeito quanto a ação são de natureza polissêmicas, visto a pluralidade das manifestações do sujeito e as formas diversas da práxis. Por isso, entendemos a riqueza de sua teoria do sujeito na constituição do sujeito reflexivo da ação.

Em que a filosofia ricoeuriana nos ajuda a pensar o nosso campo de estudo?

Dentre as muitas contribuições dadas à área da educação, no campo da filosofia da educação, nas pesquisas com narrativas, para uma reflexão no campo da formação de professores, entendo que o pensamento ricoeuriano nos ajudaria a ampliar o nosso arcabouço teórico se incorporássemos na fundamentação teórica de nosso campo a teoria do sujeito como um processo de retomar a discussão do sujeito reflexivo, apropriando-se, por meio da experiência e objetivações na ação, de uma identidade docente reflexiva.

Em grande medida o que vem aqui e ali dando suporte à discussão do sujeito na formação vem sendo a psicanálise, embora em círculos muito reduzidos de pesquisa no país; ou, como já esteve mais fortemente no final do século passado, as teorias da ação e do sujeito no campo das ciências sociais. Fica, pois, neste painel, um convite a associar-nos a alguns círculos ricoeurianos que já temos em funcionamento em algumas regiões. Com isso, penso que vamos angariando maior vigilância epistemológica na pesquisa sobre formação de professores(as) e contribuindo para as práticas formativas.

Referências

ALMEIDA, D. D.M. O silêncio dos docentes: uma nova configuração? **Linhas Críticas**, v. 14, n. 27, p. 301–318, 2008. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i27.3497> Acesso em: 2 abr. 2023.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

CORDEIRO SILVA, K. A. C. P. **Da Epistemologia da práxis na formação de professores perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FERNANDES, S. M. de M. R. Identidade narrativa e identidade pessoal: uma abordagem da filosofia de Paul Ricoeur. **Revista Philosophica**, Lisboa, p. 75-94, 2008.

FIFIÁN, M. M. Paul Ricoeur: uma lectura de la condición del hombre contemporáneo, **Koinonía** – Anuario 2005/2006, Instituto de doctrina social de la Iglesia. Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, p.93-110, 2006. Disponible em https://publicaciones.pucpr.edu/version_digital/koinonia_2005-06/

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

JARDILINO, J. R. L. Contornos de um campo de pesquisa: considerações a partir da produção sobre Formação de Professores divulgada no GT 08 da ANPED, 2000-2010. **Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011 (Trabalho Encomendado GT08)

KECHIKIAN, A. **Os filósofos e a educação**. Lisboa: Edições Colibri, 1993.

RICOEUR, P. **Conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica, Lisboa: Rés Editora 1989.

RICOEUR, P. **Educación v política**: de la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Católica Argentina, 2009.

RICOEUR, P. **Soi même comme un autre**. Paris: Du Seuil, 1990.

SANTOS, T. Paul Ricoeur e a convicção da irrealização teórica da educação. In: HENRIQUES, F. (coord.) **A Filosofia de Paul Ricoeur**: Temas e Percursos. Coimbra: Ariadne Editora, 2006.

SOUZA, R. M. Notas para o trabalho coma Hermenêutica na pesquisa em Educação, **Revista Momento: Diálogos em educação**, v. 31, n. 03, p. 26-40, set./dez,2022.

TOLFO, A. **A interpretação em Paul Ricoeur**: Uma pedagogia do texto? (Dissertação de Mestrado) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2009.

A técnica e a ética como dupla dimensionalidade na formação e na docência

Marta Nörnberg

Universidade Federal de Pelotas, UFPel, RS

Neste trabalho tematizo a formação e a docência a partir do que denomino de dupla dimensionalidade tensionada: a técnica e a ética do agir humano. Dupla dimensionalidade porque a técnica e a ética agenciam elementos distintos, como os meios e as formas, as condutas e as posições, bem como os conteúdos relativos à formação (conhecimentos e práticas) e ao exercício da docência (profissionalidade).

É certo que a formação e a docência são constituídas por inúmeras outras dimensões. No entanto, neste texto, focalizo especificamente o tema anunciado em razão de alguns elementos macro contextuais que agudizam os processos educativos e a própria posição que a

educação e a docência encontram na sociedade contemporânea. No plano macro, cito o aumento do medo e da insegurança coletiva decorrentes da barbárie que atinge populações e instituições: as tentativas contínuas de aniquilamento dos povos indígenas (o garimpo ilegal em terras yanomami), o vandalismo e o terrorismo na praça dos Três Poderes em 8 de janeiro, os ataques cada vez mais frequentes à vida humana e à escola (6 ataques fatais entre agosto de 2022 e abril de 2023, dois deles em menos de um mês).

Já no plano micro situa-se o interesse por tematizar a formação e a docência, considerando as dimensões da técnica e da ética, no âmbito de uma pesquisa que visa compreender características do pensamento pedagógico da professora alfabetizadora e explicitar as possíveis relações com o desenvolvimento da sua profissionalidade. Na pesquisa, trabalhamos com as escritas das professoras, elaboradas durante a sua participação em cursos ou programas de formação inicial e continuada. Com base nesse estudo, temos observado:

- a perda de condições objetivas para estudar, planejar, refletir, sistematizar práticas elaborando conhecimentos e fazeres pedagógicos;
- a intensificação do trabalho burocrático, gerando menos tempo livre para dialogar com os pares sobre as coisas da docência, dos alunos e da sala de aula, na própria escola;
- o controle da formação por meio do uso de plataformas digitais via pautas fechadas e centradas nos interesses e finalidades das entidades contratadas;
- a precarização dos tempos de trabalho pedagógico por meio de um conjunto de dispositivos padronizados em termos de enfoques e conteúdos disciplinares;
- a métrica do desempenho como critério de validade do processo educativo via exames (Ana, Ideb, Enem, Pisa) ou provas de alto desempenho (as Olimpíadas organizadas pelas fundações ou associações);
- o instantâneo e as multitarefas ampliadas pela hipervelocidade do mundo tecnológico;
- a coisificação das relações, intermediadas por dispositivos e aplicativos.

Considerando tais elementos, proponho pensar a formação e a docência implicadas pelas dimensões da técnica e da ética. Para isso, busco apoio teórico na noção de ποιήσις (poiésis) de Martin Heidegger e na antropotécnica de Peter Sloterdijk para problematizar a técnica e a ética como dupla dimensionalidade da formação e da docência. A aproximação a esses dois filósofos é acompanhada de leitores mais experientes, biógrafos ou estudiosos de suas ideias.

A posição base é a de que precisamos cultivar a vigilância crítica, tensionando o que pode ser agudizado pela técnica via o uso abusivo da racionalidade técnico-instrumental. Ao mesmo tempo, sermos cautelosos para evitar a desqualificação da sua irmã siamesa, a ciência. Afinal, técnica e ciência confundem-se! Nesse sentido, como manter a crítica, sem colocar em descrédito o conhecimento científico, especialmente quando problematizamos usos e processos técnicos, inclusive no âmbito da ciência? O que atualiza o preocupar-se com o tema da ética.

Essa dupla dimensionalidade, técnica e ética, não é um tema inédito. A técnica é assunto recorrente na filosofia, desde os antigos gregos, passando por Nietzsche até ser acidificada pela análise heideggeriana. Aliás, é com Heidegger que a discussão sobre a técnica ganha proporções e lugar no debate filosófico ao longo do século XX. E,

recentemente, será com Peter Sloterdijk que a técnica alça outro patamar: a de ser pensada em sua dimensão antropológica, i. e., como antropotécnica, pois envolve sujeitos, objetos e meios, em que a noção de “informação” [fornecida pela cibernética], apesar de não resolver tudo, insere-se “como terceiro valor entre o polo da reflexão e o polo da coisa” (PITTA;WEBER, 2020, p. 204).

Heidegger é quem, no período pós segunda guerra, faz a reflexão sobre a técnica moderna e apresenta a questão no contexto de uma crítica fundamental ao pensamento (metafísico) ocidental pois, pós Nagasaki e Hiroshima, não mais parecia possível descrever a técnica moderna com base no vocabulário da filosofia do progresso. Em seu clássico texto, *A questão da técnica* (HEIDEGGER, 2002), apresenta um conceito alargado que envolve tanto o seu caráter de instrumentalidade, meio e fim dos nossos propósitos, como forma de desencobrimento (da verdade, o correto de uma representação), de conhecimento.

O filósofo mostra que “a técnica vige e vigora no âmbito onde se dá descobrimento e des-encobrimento, onde acontece ἀλήθεια, verdade” (HEIDEGGER, 2002, p. 18). No entanto, esta determinação não alcançava a técnica moderna, caracterizada pela máquina e suas diversas aparelhagens, que nem sempre age no sentido da produção do desencobrimento, já que o que a rege é a exploração imposta à natureza com a pretensão de que ela forneça algo, por exemplo, minérios que, beneficiados, geram componentes para celulares e computadores, aumentando, por sua vez, o consumo e a riqueza, incidindo na destruição da vida humana e das diferentes espécies (como o garimpo em terras indígenas). Heidegger chama nossa atenção para a alteração do sentido da técnica moderna, que não mais se mostra apenas como forma de desencobrimento, mas, de encobrimento do ser. “O desencobrimento que domina a técnica moderna, possui, como característica, o pôr, no sentido de explorar” (p. 20). O filósofo explica que o pôr, no sentido da exploração, se dá e acontece pelos múltiplos movimentos de extrair, transformar, estocar, distribuir, apreçar, consumir... num ciclo contínuo típico da racionalidade formalista e calculista, assegurada pelo controle e garantia que constituem o desencobrimento explorador. Todavia, embora seja o homem quem realiza a exploração que des-encobre o mundo real como dis-ponibilidade, esta ação somente acontece à medida que, “realizando a técnica, [...] participa da dis-posição, como um modo de desencobrimento”, o que significa que, quando nas pesquisas e investigações se corre atrás da natureza, “considerando-a um setor de sua representação, ela já se encontra comprometida com uma forma de desencobrimento. Trata-se da forma de desencobrimento da técnica que o desafia a explorar a natureza, tomando-a por objeto de pesquisa até que o objeto desapareça no não-objeto da disponibilidade” (p. 22). Por isso, com Heidegger, o entendimento da técnica moderna deixará de ser apenas como meio ou instrumento ou mero fazer do homem para ser compreendida como *Gestell* (estrutura), i.e., como modo da reflexão e da inflexão do humano, pois *indagar é a devoção do pensar* (palavras de Heidegger, ditas ao final de sua apresentação, em Munique, 1953. SAFRANSKI, 2000, p. 459).

É em razão desta posição de Heidegger que, na atualidade, a discussão sobre a técnica – seja na forma das tecnologias avançadas, como as do *laser* aplicado na cura do câncer ou na manipulação de códigos genéticos, ou das tecnologias de aço e titânio de amplo alcance e potencial de destruição (as máquinas de cortar árvores abrindo acessos para a extração de minérios com o uso indiscriminado do mercúrio), ou, ainda, da tecnologia dos super computadores compilando dados e informações (a rede de internet, as plataformas de ensino digital, o chat-GPT) – está incondicionalmente associada à ética, como máxima expressão da responsabilidade e do cuidado (do planeta Terra como organismo vivo; das espécies, entre elas, a espécie humana; das populações em seus territórios; das crianças e das professoras no chão da escola).

Todavia, embora a técnica possa ter sido, em razão da posição heideggeriana,

emancipada de qualquer dimensão metafísica e artística, não mais entendida apenas como meio para alcançar determinados fins, em tempos de conexões e redes digitais, ela ainda segue colocando em curso sua promessa salvacionista, utópica ou heroica, ancorada e absorvida por uma concepção materialista e economicista do mundo (na escola, tem as feições do empreendedorismo e da mercantilização educativa), o que, inevitavelmente, nos interpela a colocar na arena do debate pedagógico e político a reflexão sobre lógicas e princípios que sustentam a vida das sociedades, da espécie humana e do planeta Terra. Nos anos sessenta, e em *O fim da filosofia e a tarefa do pensamento*, Heidegger, ao se manifestar sobre a cibernética, disse “que esse novo ramo do conhecimento, em sua abrangência, totalização e unificação da totalidade do ente como fluxo variável, retroalimentacional e sistêmico entre informação e entropia, representa a mecanização e o esvaziamento do humano, do mundo, do pensamento e da linguagem” (PITTA; WEBER, 2020, p. 193).

Hodierníssimas as suas palavras, assim como o apelo ético da máxima de Ailton Krenak (1999): “Por isso que os nossos velhos dizem: ‘Você não pode se esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai’. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo”. Se habitamos o planeta Terra, o *humus* do qual deriva nossa designação de humano, é também como humanos que somos responsáveis por resguardá-lo como morada comum, o que exige, dadas as eminentes possibilidades de autodestruição, agregar responsabilidade, solidariedade e ética como condições do humano de resguardar a vida.

Na escola, a fragmentação e a racionalização, ambas afeitas à instrumentalização, cada vez mais têm ganhado concretude por meio do emprego da burocracia pedagógica, da prescrição dos currículos, da adoção de materiais estruturados, algumas das formas atuais da técnica moderna em que o controle cerceia o pensar livre, a iniciativa, as possibilidades e as relações espontâneas e criativas, assim como a própria docência como um ato de experimentação pedagógica. Qual a saída? Com Heidegger, o pensar reflexivo, na forma da lucidez socrática do indagar, do colocar em questão *o que* estamos fazendo, sem descuidar do *quem* desse fazer como aquele que é sempre interpelado a responder ao apelo do Ser em sua abertura para o mundo.

Peter Sloterdijk, considerado um dos grandes renovadores da filosofia contemporânea, traz outra saída, ainda mais audaciosa. Com a virada cibernética, em 1950, afirma ter sido aberto um “campo para investigações científicas que não isolem o objeto científico, o sujeito do conhecimento, bem como a natureza e a sociedade, o ôntico e o ontológico”. Afirma, ainda, somente assim ser possível uma antropologia que, ciente de seus pressupostos ontológicos, será capaz de compreender o processo antropogenético do *Dasein*, dando “novo influxo para uma compreensão do (lugar do) humano na era da *Gestell* [da composição, da estrutura tecnológica]” (SLOTERDIJK, 2001 apud PITTA; WEBER, 2020, p. 193)

É sabido que nos processos formativos, na escola ou na universidade, dentre as forças produtivas das quais se lança mão, as técnicas ocupam um lugar central. Delas dependem várias das atividades realizadas, inclusive aquelas atinentes ao próprio processo de produção e sistematização de conhecimento, como, por exemplo, as habilidades de leitura e escrita; afinal, é com o lápis e o papel, o livro ou o computador que atos de leitura e escrita ocorrem.

Por isso, embora as alternativas sempre pareçam escassas, colocar a técnica e a ética como dupla dimensionalidade na formação e na docência requer o constante pensar reflexivo, o pensamento livre, via exercícios da indagação (como devoção do pensar, de Heidegger) e da crítica (no sentido da razão cínica, de Sloterdijk).

De igual modo é preciso vigilância ética, pois múltiplas são as formas de cerceamento à docência. Aos e às docentes tem sido imputada a responsabilização pelas mazelas da

educação e infligida a assunção da “culpa” por não alcançar determinados objetivos ou fins projetados para um determinado percurso formativo. No entanto, mesmo que assumíssemos a responsabilidade, inclusive com um pedido de “desculpas”, tal gesto evitaria de fato as consequências negativas ou positivas do que se passa no chão das salas de aula e para além delas? Por outro lado, se ocorresse o manejo das questões decorrentes da racionalização da técnica nas instituições políticas, será que as consequências das inovações tecnológicas, como o uso do chat-GPT, por exemplo, resguardariam a relação entre indivíduos e o conhecimento como produção humana em suas implicações éticas para a vida de todas as espécies?

Parece não restar alternativa nem por meio da responsabilidade individual, tampouco pela via das instituições políticas. Brüseke (2005, p. 8) nos adverte que “a moral subjetiva não vem somente tarde demais e é incapaz de guiar a dominação da técnica pelo próprio homem. A fonte dessa moral secou e caiu no esquecimento”, pois, ao que parece, a “moral como artefato da razão nunca pode substituir o fundamento incondicional que a ética necessita.” Esse mesmo autor lembrará da alternativa em linguagem poética dada pelo segundo Heidegger como fonte para uma (nova) experiência da verdade do Ser, em que um dos elementos desta ética é o morar (*wohnen*), que acontece no mundo e é, além disso, sempre um morar-junto (*zusammen wohnen*) com as coisas e com os outros com os quais o ser-aí se preocupa e se ocupa. “Deixar-ser (*sein lassen*) e resguardar (*schonen*) são os pilares da ética finitista de Heidegger, que não visam uma orientação do agir, mas teriam, se elas fossem respeitadas, grandes consequências para o comportamento social” (p. 8).

Os elementos teóricos trazidos almejam sustentar a formação e a docência como formas de abertura para o mundo e de relação com o mundo. Por isso, talvez tenhamos que pensar a docência como um tipo de artesanaria pedagógica que exige tempo livre para praticar o estudo e os exercícios da indagação e da crítica, afinal, a formação coaduna gestos e atos de imprevisibilidade e irrepetibilidade, tão ao sabor e ao saber do que a técnica e a ética favorecem: certa coragem de estabelecer na escola uma clareira possível como lugar de reflexão, escolha e decisão em que, como praticantes da esperança, estabeleceríamos as regras para o parque humano (SLOTERDIJK, 2000). Uma clareira na qual as regras permitiriam mostrar por quais posições lutamos, quem são os que lutam por cada uma delas e, quiçá, nessa mesma clareira, fazer-se autenticamente humano.

Pela manhã sentavam-se diante da casa sob os plátanos e, com acompanhamento de cigarras, comentavam Heráclito ou a frase de Hegel: “uma meia rasgada é melhor do que uma remendada. Com a consciência da própria dignidade não acontece o mesmo”, ou o conceito grego de destino, ou em 1969 a décima-primeira tese de Feuerbach de Marx: “os filósofos apenas interpretaram diversamente o mundo. O que importa é modificá-lo”. Nessas manhãs sob as sombras das árvores todos concordam: temos de interpretar o mundo de maneira a podermos poupá-lo outra vez. Faziam-se atas, ainda que por vezes o mistral espalhasse as folhas. Eram juntadas novamente e todos as redigiam juntos. Uma dessas atas começa com a frase: “aqui junto das oliveiras que se comprimem contra a encosta que desce diante de nós até a planície, onde à noite corre, ainda invisível, a torrente do Rhóne, começamos novamente com o Fragmento 2 (Heráclito). Atrás de nós um maciço délfico de montanhas. É a paisagem do Rebanque. Quem encontra o caminho para lá, é hóspede dos deuses” (VS, 13) (SAFRANSKI, 2000, p. 469-470).

Referências

BRÜSEKE, F. J. (2005). Ética e Técnica? Dialogando com Marx, Spengler, Jünger, Heidegger e Jonas. **Ambiente & Sociedade**, vol. VIII, n.2, jul-dez2005, p.1-16. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31780203> Acesso 28mar2023.

HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRENAK, A. O Eterno Retorno do Encontro. In: NOVAES, A. (org.). **A Outra Margem do**

Ocidente. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

PITTA, M. F.; WEBER, J. F. Conquistar o Tertium Datur: Sloterdijk Em defesa de uma “antropologia cibernética” (entre Heidegger, Günther e Latour). **Trans/Form/Ação**, v. 43, p.189–212, jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/0101-3173.2020.v43n1.11.p189> Acesso 05abr2023.

SAFRANSKI, R. **Heidegger, um mestre da Alemanha entre o bem e o mal.** São Paulo: Geração editorial, 2000.

SLOTERDIJK, P. **Crítica da razão cínica.** São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SLOTERDIJK, P. **Regras para o parque humano.** Uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

Professores iniciantes e as lutas por reconhecimento profissional

José Ângelo Gariglio

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, MG

Neste resumo intenciono articular a problemática da iniciação à docência às lutas por reconhecimento profissional impetradas pelos professores em início de carreira. Tal esforço de reflexão justifica-se, primeiro, pela necessidade de identificação por parte da comunidade escolar – em especial, pelos pares da profissão e pelos gestores educacionais – da condição singular dos professores em início de carreira. Segundo, porque tal reconhecimento precisa ultrapassar os muros das escolas, de forma a alcançar as políticas de formação de professores.

A necessidade de reconhecimento da condição especial dos professores iniciantes articula-se aos dilemas e desafios decorrentes das lutas pela sobrevivência na profissão. Estudos sobre o tema da iniciação à docência tem mostrado que os professores novatos na profissão experimentam, em geral, sentimentos extremos de desamparo, solidão, estranheza, alienação, insegurança, obscuridade e ambiguidade. Tais sentimentos podem levá-los a viver situações de paralisia ante a realidade e de percepção negativa da profissão. A entrada na profissão é descrita na literatura em termos duros, como de crise com a profissão (KELCHETERMANS & BALLETT, 2002), choque da realidade (VEEMAN, 1984) e estágio de sobrevivência na profissão (HUBERMAN, 1992).

Neste quadro de enfrentamento dos desafios da inserção profissional na escola, os professores iniciantes estariam mais vulneráveis ante as exigências da vida escolar, comparativamente aos docentes mais experientes. Um dos desdobramentos dessa condição de vulnerabilidade é o risco do abandono da carreira docente. Inúmeros estudos internacionais têm apontado que o índice de abandono na profissão docente seria um dos mais elevados, comparativamente ao de outras profissões liberais (ANDERSON, 2000; INGERSOLL & SMITH, 2003). Este quadro de abandono da profissão seria decorrente de fatores combinados: de ordem pessoal (baixo comprometimento com a profissão em função de uma escolha equivocada da profissão), formação profissional inadequada (baixa da qualidade na formação inicial), falta de apoio da comunidade escolar e de suporte administrativo, inexistência de projetos de indução (acompanhamento de novatos por professores mais

experientes em projetos de mentoria), baixos salários, carência de recursos materiais nas escolas, multiplicidade de tarefas e funções institucionais a cumprir demasiadamente complexas para professores em início de carreira e poucas oportunidades de participar das decisões sobre o projeto escolar (COCHRAN-SMITH, 2003; DARLING-HAMMOND, 2010).

Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, torna-se essencial o delineamento de medidas de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira (CARLOS MARCELO, 1999). Todavia, o que se constata é a quase inexistência de suporte e acompanhamento aos professores novatos. Diferentemente de outras profissões (terapeutas ocupacionais, médicos), a profissão docente insere os recém-graduados nas mesmas situações de trabalho que os veteranos, sem o devido acompanhamento por colegas de trabalho experientes na supervisão restrita daqueles que estão em seu período inicial de prática (LE MAISTRE & PARÉ, 2010; ANDRÉ, 2012). Essa lacuna nas políticas de formação continuada pode potencializar sentimentos de entranhamento com a profissão, de indiferença, de marginalização nas relações intersubjetivas e de invisibilidade da condição singular dos professores iniciantes.

Face esse quadro, entendo que seria frutífero ao debate sobre a iniciação à docência tomar as teorias do reconhecimento como uma referência teórica a ser mobilizada para análise dos conflitos sociais vividos pelos professores em início de carreira.

As lutas por reconhecimento dos professores iniciantes: contribuições de Axel Honneth

O Alemão Axel Honneth é um dos filósofos da terceira geração da Escola de Frankfurt e considerado um dos maiores pensadores de sua geração na Alemanha. No início de sua carreira foi assistente Jurgen Habermas e, por isso, fortemente influenciado por ele em sua produção acadêmica. A vinculação de Honneth à tradição intelectual da Escola de Frankfurt o situa, também, dentro do campo epistêmico denominado da “Teoria de Crítica”.

Nos livros “Luta por reconhecimento: gramática moral dos conflitos sociais” e “Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento”, Axel Honneth direciona seu olhar analítico aos conflitos sociais que se originam das experiências de desrespeito social, de ataque à identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar as relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-la num evolutivo superior. Segundo Honneth, seria possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma formação moral que impulsionaria desenvolvimentos sociais. Portanto, o conflito social deveria ser tomado como objeto central da teoria crítica, de modo a poder extrair dele também critérios normativos, já que são um dos núcleos centrais das relações intersubjetivas (NOBRE, 2009).

Esse tipo de experiência qualitativa, originária de todas as nossas vivências, é interpretado como uma característica essencial, e de proximidade e não de distanciamento prático com o mundo, uma interação primária oposta à atitude autocentrada, egocêntrica e neutra. Para o autor, o reconhecimento seria constitutivo das experiências intersubjetivas. Por outro, nestas experiências manifestam-se práticas de esquecimento, que tomam o outro meramente como objetos, nos acostumando a deixar de lado os vestígios de engajamento afetivo. Tal prática corrente de esquecimento é denominada como esquecimento do reconhecimento (HONNETH, 2018). A reificação (esquecimento do reconhecimento) seria uma espécie de “amnésia”, na medida em que, no processo de interação do social, perdemos a disposição originária do reconhecimento, desenvolvendo uma percepção reificada em que o mundo intersubjetivo passa a ser apreendido apenas como uma indiferença e um modo neutro de relações.

As lógicas geradoras de experiências de desrespeito e de desencadeamento da luta por reconhecimento se articulam por meio da análise da formação de uma identidade prática do indivíduo num contexto prévio de relações de conhecimento. O nexos existente entre a experiência de reconhecimento e a relação consigo próprio resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas unicamente porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem se referir a si mesmos como seres a que cabem determinadas propriedades e capacidades. A extensão dessas propriedades e o grau de autorrealização positiva crescem com cada nova forma de reconhecimento, a qual o indivíduo pode referir a si mesmo como sujeito: desse modo, está inscrita na experiência do amor a possibilidade da autoconfiança, na experiência do reconhecimento jurídico, a do autorrespeito e, por fim, na experiência de solidariedade a da autoestima (HONNETH, 2009).

Por relações amorosas, o autor a entende como todas relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/filhos. Essa relação de reconhecimento preparara os caminhos para uma espécie de autorelação em que os sujeitos alcançam mutuamente uma confiança elementar de si mesmos. Ela representaria uma camada fundamental de uma segurança emotiva não apenas na experiência, mas também na manifestação das próprias carências e sentimentos, propiciadas pelas experiências intersubjetivas do amor, constituindo, assim, o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito.

Na esfera do reconhecimento jurídico moral (do direito), a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo uma relação de autorrespeito. Aqui, o sistema jurídico precisa ser entendido como expressão dos interesses universalizáveis de todos membros da sociedade, de sorte que ele não admita mais exceções e privilégios. Possuir direitos universais significa a possibilidade de uma atividade legítima, com base no qual se constata que goza de respeito de todos demais. É o caráter público, perceptível dos parceiros de interação, que lhes confere a força de possibilitar a constituição do autorrespeito, e dado ao indivíduo um meio de expressão simbólica, cuja efetividade social pode demonstrar-lhe reiteradamente que ele encontra reconhecimento universal como pessoa moralmente imputável. Assim, o sujeito é capaz de se considerar, na experiência do reconhecimento jurídico, como uma pessoa que partilha com todos os outros membros de sua coletividade, as propriedades que capacitam à participação numa formação discursiva da vontade; e a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo desse modo é o que se poderia chamar de “autorrespeito”.

Por fim, a experiência da solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades dos respectivos outros aparecer como significativas para práxis comuns. Relações dessa espécie pode se chamar “solidárias” porque elas não partem somente tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas, também, o interesse afetivo por suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns possam ser realizáveis. Nesse cenário, produzir-se-ia uma relação simétrica na qual todos os sujeitos receberiam a chance de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade. Assim, a solidariedade abriria um horizonte em que a concorrência individual por estima social assumiria uma forma isenta, isto é, não turvada por experiências de dor.

Uma conclusão aberta ao diálogo...

As teorias do reconhecimento elaboradas por Honneth nos instigou pensar horizontes de reflexão sobre problemática da iniciação à docência que, a nosso ver, ainda poderiam ser

exploradas pelas pesquisas nesse campo. Dentre eles, destaco a necessidade de articulação entre histórias de vida de docentes iniciantes e sua inserção profissional. Mais especificamente, penso ser importante investir em estudos que se dediquem a compreender melhor a relação entre dimensões do eu pessoal e as lutas por reconhecimento profissional no contexto da iniciação à docência. Neste sentido, entendo ser profícuo a produção de pesquisas que articulem as experiências amorosas experimentadas por professores iniciantes (nos termos de Honneth) e as lutas pela sobrevivência na profissão.

As reflexões trazidas por Honneth nos motiva a avançar em investigações que articulem a universalização de direitos e as lutas por reconhecimento profissional de professores iniciantes. De forma mais clara, analisar o alcance da relação entre privação de direitos, experiências de exclusão social, riscos à sua imputabilidade moral experimentadas por professores iniciantes e as lutas por reconhecimento no campo da atuação profissional. A nosso ver, seria profícuo verificar, por exemplo, como se articulam as lutas por reconhecimento de classe, identidade racial, pertencimento de gênero e orientação sexual com as lutas pela sobrevivência na profissão.

Por fim, os aportes teóricos formulados por Honneth nos instiga a prescrutar as formas singulares de luta por reconhecimento travadas pelos docentes iniciantes no interior da cultura escolar. Entendo ser necessário o investimento em pesquisas que objetivem identificar e decifrar as formas de luta por reconhecimento, perpetradas por docentes iniciantes, que seriam constituidoras de uma formação moral impulsionadora de movimentos coletivos dotados de generalização, materialização e igualização. Melhor dizendo, faz-se necessário conhecer como tais lutas por reconhecimento acabam por constituir comunidade e valores (solidários) sensíveis à singularidade dos professores iniciantes, promotora da integridade social e da dignidade profissional das novas gerações de docentes que chegam aos sistemas de ensino.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, 42(145), 112-129, 2012.
- CARLOS MARCELO, G. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de educacion**, n. 6, p. 1-15, 1999.
- COCHRAN-SMITH, M. Learning and unlearning: The education of teacher educators. **Teaching and Teacher Education**, v. 19, n. May 2002, p. 5–28, 2003.
- DARLING-HAMMOND, L.; NEWTON, X.; WEI, R. Evaluating Teacher Education Outcomes: A Study of the Stanford Teacher Education Programme. **Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy**, v. 36, p. 369–388, 2010.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34. 2009.
- HONNETH, A. **Reificação**: um estudo de teoria do reconhecimento. São Paulo: Ed. Unesp, 2018.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.
- KELCHTERMANS, G.; BALLETT, K. The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, n. 1, p. 105–120, 2002.

LE MAISTRE, C; PARÉ, A. Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive, **Teaching and Teacher Education**, Volume 26, Issue 3, p.559-564, 2010.

NOBRE, M. A luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. In: HONNETH, A. **Luta por reconhecimento: gramática moral dos conflitos**. São Paulo: Ed. 34. 2009, p. 7-19.

VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143- 178, 1984.

[1] Manuel Maceiras Fifián, catedrático da Universidade Complutense de Madri, discípulo de Ricoeur, escreveu este texto de sua última conversa numa entrevista com o filósofo. O texto foi publicado no Anuário da Pontifícia Universidade Católica de Porto Rico, em 2006, com o título Paul “Ricoeur: uma lectura de la condición del hombre contemporáneo”. E, em nota, o editor explica a publicação: “Un filósofo amigo de Paul Ricoeur, lo recuerda a pocos meses de su fallecimiento y nos introduce a la lectura de la obra de uno de los pensadores más significativos del siglo XX” (FIFIÁN, 2006, p.93-110).

[2] Cf. Augusto João Crema Novaski sua tese doutoral “Fenomenologia da ação: proposta de uma filosofia da educação a partir da fenomenologia de Paul Ricoeur” uma das primeiras a trabalhar o pensamento ricoeuriano e sua relação com a filosofia da educação aqui no Brasil.

[3] Em Filosofia, caráter daquele que é ele próprio, do existente humano considerado como existência singular concreta; o próprio homem como existência. Recuperando o conceito *ipseidade*, que havia ficado por desenvolver em Heidegger e Gadamer, Ricoeur, na sua dialética dos conceitos, procura desenvolver a partir de dois binômios: “*Ipseidade*” e “*Mesmeidade*”. A primeira como um núcleo de permanência do sujeito, que complementa a identidade numérica, a identidade qualitativa e garante a continuidade ininterrupta entre o primeiro e o último estágio do que chamamos de a mesma coisa. A ipseidade é compreendida por Ricoeur como a consciência reflexiva de “si mesmo”, que na sua condição temporal não lhe garante um estado de permanência, mas sua auto manutenção como promessa.

[4] Como afirmou o filósofo: “Pela minha parte entrevejo essa tarefa nos termos seguintes: se se pode chamar à psicanálise uma arqueologia do sujeito, a tarefa de uma filosofia reflexiva, após Freud, será ligar dialecticamente uma teleologia a esta arqueologia. Esta polaridade da *arché* e do *telos*, da origem e do alvo, do solo pulsional e da mira de cultura, é a única que pode arrancar a filosofia do Cogito à abstracção, ao idealismo, ao solipsismo, em resumo, a todas as formas patológicas do subjectivismo que infectam a posição do sujeito” (RICOEUR, 1989, p.239).