

PARA UMA ÉTICA DA TRANSMISSÃO¹André J.L.A. Berten
Emérito Univ. Cath. de Louvain

O título de minha conferência, *Para uma ética da transmissão*, diz respeito diretamente à nossa missão de docentes, professores ou educadores, missão sem dúvida essencial em toda sociedade desde que implica na transmissão dos valores e normas de uma sociedade não somente a alunos mas a todos os cidadãos. Não pretendo oferecer aqui um conjunto de normas obrigatórias e bem definidas, como muitas vezes aparecem nos “códigos éticos” ou nas deontologias. Gostaria antes de propor uma reflexão, talvez em certos aspectos aporética, a respeito de algumas das conseqüências do pensamento contemporâneo sobre nossa situação intelectual.

A título de introdução, uma breve reflexão sobre o termo “ética”.

As éticas estão hoje em dia “na moda”: bioética, *business ethics*, ética política, etc. Às vezes, se trata de algumas regras de conduta em situações profissionais dadas. Outras vezes, a ética não passa de uma vaga aspiração a uma maneira ideal e amiúde utópica de viver ou de comportar-se.

¹ Texto revisto da Aula inaugural, pronunciada a 6 de março de 2006, na abertura do Ano Acadêmico da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (FAJE), de Belo Horizonte..

Porém, a ética não é idealista nem irrealista. Pelo contrário: as questões do tipo “que devo fazer?” ou “como devo viver?” são questões quotidianas, constantes. O ser humano é um “ser normativo”. A estrutura da ação humana, o que faz dela humana, é não somente o seu caráter intencional, isto é, o fato de que a ação humana tem fins, sejam estes imediatos ou longínquos, mas é também o seu caráter normativo, regrado. Em qualquer tipo de ação devemos seguir regras, regras técnicas, pragmáticas, normas sociais ou morais. Desde que a ação humana é também indeterminada (ou livre), a questão: “que devo fazer?” é uma questão inevitável, imprescindível. Isto significa que as questões éticas ou morais não são questões facultativas. O problema é que a fronteira entre as questões pragmáticas e as questões morais não fica sempre clara; e que as respostas às questões morais não são evidentes. Num contexto tradicional, poucos são os dilemas morais, pois as convenções sociais, culturais, religiosas, têm respostas para a quase totalidade dos casos da vida ordinária. Porém, hoje, num mundo profundamente pluralista, aberto a uma diversidade de modelos através de todos os meios de informação e de comunicação, num mundo parcialmente secularizado ou sectário, nós sabemos que as respostas às nossas questões perderam a sua evidência. Nosso mundo precisa de reflexão, de diálogo e de espírito crítico.

Partirei, nessa palestra, de uma tese — uma tese dupla — de Paul Ricœur e tentarei esclarecer as questões de transmissão à luz dessa tese.

Ricœur afirma que “a dialética entre ipseidade e alteridade (...) é mais fundamental que a articulação entre reflexão e análise” e, em segundo lugar, que essa dialética entre ipseidade e alteridade é também mais fundamental que “o contraste entre ipseidade e mesmidade, cuja noção de ser como ato e como potência marca a dimensão ontológica”.²

Proponho-me comentar livremente essas afirmações um tanto misteriosas para desembocar na questão da alteridade, a questão do Outro, questão que me parece pôr limites ao mito de uma sociedade comunicativa, mas também, impor orientações ao ato de ensinar. A conclusão de *O si-mesmo como um Outro* de Ricœur é a seguinte:

“Talvez o filósofo, enquanto filósofo, deva confessar que ele não *sabe* e não *pode* dizer se esse Outro, fonte da injunção, é um outrem que eu possa encarar ou que possa encarar-me, ou meus antepassados dos quais não há representação, desde que minha dívida para com eles é constitutiva de mim mesmo, ou Deus — Deus vivo, Deus ausente — ou um lugar vazio. Sobre essa aporia, o discurso filosófico pára.”³

² RICŒUR, Paul, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990, 367.

³ *Op. cit.*, 409.

Assim, vou dividir minha exposição em três partes:

- uma discussão de caráter predominantemente epistemológico sobre a dialética entre análise e reflexão.
- uma discussão da questão do impacto da identidade pessoal (da ipseidade) no ato de ensinar.
- uma discussão da questão da alteridade como limite ético à comunicação e, por conseguinte, à transmissão.

1. Reflexão e análise

A articulação entre reflexão e análise faz parte de todas as formas de discurso e, portanto, de todas as modalidades do ensino.

A análise — o espírito analítico — procura uma verdade fatural ou formal, seja em física, em biologia, em história, em sociologia, ou em qualquer disciplina, e pretende dar uma explicação rigorosa, geralmente hipotético-dedutiva, dos fenômenos.

A reflexão, por sua vez, procura a compreensão, o significado dos dados para a vida, ou tenta contextualizar os dados numa perspectiva reflexiva mostrando como o significado de qualquer enunciado depende de seu contexto e se esclarece a partir dele.

Essa distinção corresponde àquela clássica entre *Erklären* e *Verstehen*, explicar e compreender. Mas para mim essa distinção não corresponde a uma oposição entre ciências naturais (ou ditas rigorosas) e ciências humanas⁴. Parece-me que toda disciplina intelectual comporta esses dois aspectos.

Mesmo no nível filosófico ou teológico — e talvez principalmente nesses níveis — a distinção é importante embora fique às vezes difícil ou problemática. No entanto, devemos, até numa perspectiva hermenêutica, tentar entender objetivamente “o que foi dito”, o “significado literal” de um texto ou de um discurso, embora saibamos que a apreensão, a pertença a um mesmo universo de sentido ou horizonte, é indispensável para ter acesso ao significado de um texto ou de um documento. Isto não implica numa arbitrariedade ou relatividade da compreensão ou da interpretação, mas é um limite imposto pelo “círculo hermenêutico” — que não é um círculo vicioso.

⁴ Segundo as teses que opõem *Naturwissenschaften* e *Geisteswissenschaften*.

Essa articulação deve ter um lugar central em todas as tarefas de ensino, uma vez que nunca podemos falsificar os fatos, esconder a materialidade das informações; além disso, devemos utilizar todas as ferramentas da crítica histórica, da filologia (no caso das ciências humanas ou sociais), levando em conta as exigências da pesquisa empírica ou de laboratório (no caso das ciências da natureza), sem esconder, porém, os limites das provas, das estatísticas ou das observações mesmas.

Mas, por outro lado, ensinar não é transmitir informações desconectadas, isoladas ou consideradas “estritamente objetivas”. O positivismo ameaça tanto as ciências históricas ou filológicas como as ciências empíricas ou formais. O positivismo é a crença no valor exclusivo de verdade dos métodos disciplinares. Desde Gadamer, sabe-se que o método não é “verdade” e que a ânsia de apenas transmitir verdades demonstradas vem absolutizando-as⁵. E nós sabemos quanto nossa cultura técnica procede de uma unilateralização das informações, ao considerar as informações «úteis» como sendo as únicas verdadeiras.

Portanto, uma primeira orientação ética de nossa tarefa de ensinar diz respeito à obrigação de levar em conta essa dupla dimensão de toda disciplina. Acrescentaria aqui uma advertência: os refinamentos da epistemologia contemporânea mostram que a distinção entre análise e reflexão está longe de ser clara, que as questões do realismo e da objetividade são objeto de discussões sofisticadas, não somente no que diz respeito às ciências humanas, mas também para as ciências da natureza. Essa indeterminação não deve paralisar-nos, mas orientar-nos, até no nível do ensino, para uma atitude de discussão, para uma ética do discurso, para retomar aqui uma formulação de Habermas⁶.

Kant, na sua primeira *Crítica*, já dizia, a respeito da liberdade de crítica:

“A essa liberdade religa-se, portanto, também aquela de submeter ao julgamento do público seus pensamentos e suas dúvidas quando não se pode esclarecê-los por si-mesmo (...). É o que resulta já do direito primitivo da razão humana que não conhece outro juiz a não ser a razão comum ela-mesma, onde cada um tem a sua voz; e, desde que é daí que deve vir todo aperfeiçoamento do nosso estado, um tal direito é sagrado e não pode ser abolido.”⁷

O paradigma da relação comunicativa, que parte das interações entre sujeitos falantes, para chegar, através de um processo argumentativo, a um

⁵ GADAMER, Hans Georg, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 3. Aufl., Tübingen: 1960/1972.

⁶ HABERMAS, Jürgen, *Consciência moral e agir comunicativo*, tr. de G. de Almeida, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2003.

⁷ KANT Immanuel (1781), *Critique de la raison pure*, trad. Trémesaygues et Pacaud, Paris, PUF, 1944 («La discipline de la raison pure dans son usage polémique»), 514-515.

entendimento ou consenso, não pode ser considerado como a garantia da verdade última, mas, pelo menos, na maioria das situações onde há uma incerteza a respeito da verdade, é o melhor caminho para afastar as soluções dogmáticas, ou as imposições unilaterais de verdades baseadas na autoridade institucional do docente. Nesse sentido, uma “comunidade” educativa ou docente é a base que pode garantir que o ensino não se perde numa subjetividade incontrolada.

Insisti sobre o perigo do positivismo. No meu modo de ver, há um perigo simétrico. A afirmação positivista nega a necessidade da reflexão e, no fundo, a alteridade. Mas a condenação do positivismo pode transformar-se numa condenação da razão, e isso tem conseqüências dramáticas na esfera do ensino e da transmissão. Pois a crítica de um mundo desumanizado, tecnicizado ou cientificado — crítica necessária sem dúvida — desemboca às vezes numa forma de destruição da razão, de misticismo que, se pode ser uma via espiritual respeitável para alguns, jamais pode tornar-se uma regra social sem cair nas várias formas de fundamentalismo. Sem as referências ao “*sensus communis*”, à razão comum, a transmissão se torna uma decisão unilateral, ao proceder de uma autoridade seja subjetiva seja dogmática.

Um dos perigos de nossa atualidade secularizada é pensar a decisão de verdade como um ato absoluto, como um acontecimento sem determinação, um “*Ereignis*”, como dizia Heidegger, que remite a um Outro absoluto, o Ser ou Deus. Num dos raros textos onde fala da lei humana, Heidegger diz o seguinte:

“O *nomos* é não somente a lei, mas mais originariamente a injunção contida no decreto do Ser. Só essa injunção é capaz de inserir o homem no Ser. E só uma tal inserção é capaz de levar e ligar. Sem isso, toda lei torna-se o simples artefato da razão humana. Mais essencial do que todo estabelecimento de regras é a tarefa para o homem de encontrar o acesso à verdade do Ser, a fim de aí morar.”⁸

Nesse texto, entendemos em primeiro lugar que, além ou aquém da lei, das regras, do direito, das instituições, existe algo mais originário, mais fundamental. O que é mais originário, é uma “injunção”: mais que uma simples interpelação, é um mandamento moral. Misteriosamente, essa injunção pertence a um “decreto”, não um decreto governamental qualquer, mas um decreto do Ser — do qual não podemos dizer muita coisa: é uma realidade enigmática, velada e revelante, esquecida e sempre presente — que nos obriga, nos ordena. Não é minha intenção a de contestar uma tal experiência religiosa ou de negar a possibilidade ou o valor de uma tal imersão numa dimensão transcendente e absoluta. Devemos reconhecer a

⁸ HEIDEGGER, Martin, *Questions III*, Paris : Gallimard, 1966, 148.

possibilidade dessa espiritualidade que animou, sem dúvida, os grandes místicos, e que faz parte também do sentido da transcendência que atravessa a experiência humana como tal. Porém, devemos perguntarmo-nos se ela é a “única que é capaz de inserir o homem no ser”, quer dizer dar sentido àquilo que nos somos enquanto homens.

Quero lembrar aqui que Heidegger era um “professor” e podia usar sua posição para enunciar suas próprias convicções como si fossem verdades universais, para todo mundo. Ora, aquilo de que se trata aqui é a lei, o estabelecimento de regras. São esses domínios reais, intimamente ligados ao direito, à política, à vida social quotidiana, que estão desvalorizados, considerados como artefatos. Da mesma maneira, o que está desvalorizado é a razão humana na sua capacidade de resolver os problemas do ser-juntos, do viver em sociedade. Essa atitude me parece incompatível com uma ética da transmissão. Voltarei sobre a importância da “ipseidade”, da identidade própria do docente, mas de qualquer maneira me parece que não se pode prescindir da dialética análise/reflexão, dialética que ela mesma se situa no horizonte da razão.

2. Ipseidade e mesmidade

Manter a dualidade de perspectivas, análise e reflexão, constitui uma exigência fundamental da comunicação e da transmissão de informações, isto é dos conteúdos de nossos discursos, cursos, palestras, comunicações. Contudo, a tese de Ricoeur vai mais longe e tem uma outra dimensão. Poder-se-ia dizer que a distinção entre análise e reflexão é “epistemológica”: ela diz respeito à estrutura do nosso conhecimento e à necessidade de visar uma compreensão ampla. Ou, em outras palavras, ela implica uma primeira diretiva a respeito do tratamento do conteúdo das informações. Mas a questão da implicação do sujeito no ato de ensino sugere ainda uma outra reflexão, que não diz mais simplesmente respeito aos conteúdos, mas à implicação pessoal ou pragmática no discurso.

Ricoeur escrevia que mais fundamental que a articulação entre reflexão e análise é a dialética “entre ipseidade e mesmidade, cuja noção de ser como ato e como potência marca a dimensão ontológica”⁹.

Não vou entrar aqui numa hermenêutica dessa ontologia aristotélica, mas só lembrar que o ser como ato e potência é um dos significados do ser enquanto ser — e não somente do ser humano — que se diz de várias

⁹ RICŒUR, *op .cit.*, 367.

maneiras. Essa qualificação nos propõe um significado do ser humano como “capaz”, como capaz de falar, de agir, capaz de reflexividade, de contar a sua própria história e, finalmente, capaz de ser responsável dos seus próprios atos. É uma compreensão profunda do “sujeito”. Na minha preocupação de pensar uma ética da transmissão, quero voltar agora ao sujeito ou ao “emissor” das enunciações, dos discursos, dos cursos, como ser capaz e responsável.

No contexto da filosofia contemporânea, podemos estranhar, ao constatar as críticas múltiplas do conceito de sujeito. Há uma ambigüidade na crítica estruturalista e pós-moderna do “sujeito”. Como se o sujeito fosse afastado da sua própria enunciação, fosse somente uma corrente de transmissão através da qual falariam milhares de discursos, de enunciados, sem responsabilidade pessoal. Ora, essa tese defendida, por exemplo, por Foucault, no discurso de abertura de seus cursos no *Collège de France*,¹⁰ ressoa finalmente em sintonia com o dogmatismo tradicionalista, exigindo que o docente ou o pregador seja somente a boca da autoridade dogmática, a boca da lei, e se afaste, enquanto individualidade original, isto é, também, enquanto pensador ou ser racional e razoável. Não quero dizer que seja simples compreender quem é o sujeito que fala, que age — simples para si-mesmo, simples para os outros como veremos na terceira parte: baste evocar aqui a questão, hoje clássica nas teorias da literatura, do «sujeito da enunciação» diferenciado do «sujeito do enunciado»¹¹ — por exemplo qual é a relação entre o escritor de um romance e os personagens falando como «eu», ou essa formulação de Rimbaud «eu é um outro»¹² — essa questão tem um alcance filosófico importante que a distinção entre «ipseidade» e «mesmidade» traz à tona.

Em primeiro lugar devemos precisar o significado da “ipseidade” tal como esse termo é utilizado por Ricœur, na sua oposição à “mesmidade”, à forma de identidade pensada sob o modelo do “mesmo” ou do “idem”¹³.

A ipseidade diz respeito à identidade própria dos sujeitos humanos: a minha identidade para mi-mesmo. Pois, em primeiro lugar, devo reconhecer que a minha identidade não pode ser entendida em termos estritamente objetivos (como por exemplo a identidade biológica, genética; ou a identidade da “carteira”). Minha identidade é uma identidade reflexiva, ela diz respeito ao que sou para mi-mesmo.

¹⁰ FOUCAULT Michel, *L'ordre du discours*, Paris: Gallimard, 1971.

¹¹ Cf. RÉCANATI François. *La transparence et l'énonciation: pour introduire à la pragmatique*. Paris: Seuil. 1979.

¹² «Je est un autre», formulação de Arthur RIMBAUD, por exemplo, na carta a Georges Izambard de 13 de maio de 1871.

¹³ Ipseidade («ipséité») e mesmidade («mêmeté») correspondem ao latim *ipse* e *idem*.

Aqui, filósofos como Hannah Arendt¹⁴, Alasdair MacIntyre¹⁵ e o próprio Ricœur¹⁶, ao falarem de «identidade narrativa», mostraram, de maneira convincente, que minha identidade é indissociável de minha história, pelo menos da minha história tal qual está continuamente reconstruída na minha memória. Ora, minha história não é uma história objetiva — embora a preocupação de saber a verdade de minhas origens seja uma preocupação importante. Definir essa identidade como narrativa é defini-la como o resultado da história que eu conto sobre mim mesmo, ou como o resultado de todas as histórias que me permitem configurar minha própria história como minha.

Sem dúvida, essa identidade narrativa é importante. No entanto, ela fica principalmente ainda retrospectiva, orientada para uma reinterpretação contínua de todos os elementos que situam o sujeito no presente. Ora, o presente é também, e essencialmente, orientado para o futuro, não somente no sentido heideggeriano que determina nossa existência como “ser-para-a-morte”, mas num sentido profundo, ético ou moral: é aqui que a dimensão normativa de nossa existência aparece como imprescindível. O nosso futuro é indeterminado e chama a uma decisão, um engajamento. Em outras palavras, nossa identidade-ipseidade está determinada pelas decisões que tomamos a respeito do sentido que damos a nossa existência como todo, como passado, presente e futuro.

Em relação a uma ética da transmissão, a questão que surge da elucidação do significado da ipseidade é: em que medida podemos deixar interferir a nossa personalidade, a nossa ipseidade, o nosso engajamento, nas relações com os ouvintes? Conhecemos todos o poder de sedução ligado a nossa posição de docentes — relação ambivalente, que pode provocar também uma rejeição, vinda de alguma incompatibilidade de caráter. As teorias argumentativas e comunicativas racionalistas contemporâneas — como as de Karl Otto Apel ou de Jürgen Habermas¹⁷ — consideram que toda interferência da nossa subjetividade deve ser considerada como uma perturbação da lógica argumentativa, quer dizer das normas de acesso à verdade. Nessa perspectiva, a nossa «ipseidade» fica confinada no que se poderia chamar a nossa retórica — que desde a Antiguidade foi considerada com suspeita ou mesmo condenada radicalmente como foco da mentira ou da ilusão. Contudo, não posso deixar de notar que a psicologia social e a psicologia do desenvolvimento mostram claramente a importância determinante dos modelos de personalidade ou das referências às imagens

¹⁴ ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*, trad. R. Raposo; introd. de C. Lafer, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

¹⁵ MACINTYRE, Alasdair. *After Virtue: A Study in Moral Theory*, London: Duckworth, 1981.

¹⁶ RICŒUR, Paul. *Temps et Récit*, t. III, *Le temps raconté*, Paris: Seuil, 1985.

¹⁷ APEL, Karl Otto. *Transformação da Filosofia II, O a priori da comunidade de comunicação*, tr. P. Astor Soethe, São Paulo: Edições Loyola, 2000; HABERMAS, *ob .cit.*, 2003.

sensíveis na constituição de um ideal do eu. E a recusa de toda implicação pessoal na transmissão dos conteúdos ou das informações induziria a idéia de uma objetividade absoluta, como se nossa personalidade pudesse ser objetivada sob a forma do «idem», da «mesmidade».

No meu modo de ver, não podemos evitar uma certa implicação de nossa identidade singular no processo educativo. Mas é importante notar que a idéia de ipseidade comporta também a idéia de reflexividade, isto é uma referência consciente e crítica a si-mesmo. E essa referência crítica é o resultado de nossa abertura ao outro, do fato que nossa ipseidade não é a de uma ilha, de uma singularidade auto-poiética. Como no caso da tensão entre análise e reflexão, a tensão entre a nossa vontade de objetividade, quer dizer aqui, de afastamento de nossa subjetividade, e, por outro lado, a necessidade de implicação pessoal no que ensinamos, essa tensão só pode ser resolvida através do controle intersubjetivo, da nossa abertura ao fato que nossa própria identidade não é uma coisa dada, mas está se fazendo e construindo nas relações com os outros, os outros presentes e atuais, mas também os outros da história, dos textos, das narrativas que lemos ou ouvimos.

Contudo, na nossa situação de docentes, a nossa capacidade de distinguir entre ipseidade e mesmidade não é simples. Aqui não posso deixar de citar uma resposta de Ricœur numa entrevista na qual o entrevistador pergunta sobre o perigo de relativismo que poderia resultar da interferência da subjetividade. Ricœur respondeu:

“Se tivesse que explicar minha visão de mundo, sobretudo em seus aspectos de engajamento prático, eu diria: dado o lugar onde nasci, a cultura que recebi, o que li, o que aprendi, o que concebi, existe para mim uma resultante que constitui, aqui e agora, a melhor coisa a fazer. Chamo-a a ação que convém... Eis aí um modelo prático que estendo à vida teórica: dado o que me tornei, há para mim um pensamento que convém. Relativo em relação a outros, ele constitui para mim um absoluto.”

Até agora ficamos na oposição “ipseidade/mesmidade”, enquanto a dialética, provavelmente a mais radical do ponto de vista ontológico, é aquela entre ipseidade e alteridade.

3. *Iipseidade e alteridade*

O acesso à alteridade do outro remete a uma questão ontológica radical que levou Ricœur a confessar (vale a pena repetir aqui a sua confissão):

“Talvez o filósofo, enquanto filósofo, deva confessar que ele não *sabe* e não *pode* dizer se esse Outro, fonte da injunção, é um outrem que eu possa encarar ou que possa encarar-me, ou meus antepassados dos quais não há

representação, uma vez que minha dívida para com eles é constitutiva de mim-mesmo, ou Deus — Deus vivo, Deus ausente — ou um lugar vazio. Sobre essa aporia, o discurso filosófico pára.”¹⁸

Alteridade tem vários aspectos: “eu é um outro”, o outrem, a tradição, a transcendência de Deus...

- **A alteridade de si-mesmo**

A primeira alteridade é, paradoxalmente, aquela de nossa própria consciência, de nossa própria ipseidade. Não podemos definir a consciência (nossa ipseidade) em termos objetivos. Estranho a mi-mesmo, devo reconhecer que não há um conhecimento de mi-mesmo claro, exaustivo¹⁹. Ficaremos para sempre um mistério para nós-mesmos. O *gnôthi seauton*, o conhecer-se a si-mesmo é uma tarefa interminável. É por isso que não poderemos resolver sozinhos até que ponto, por exemplo, temos que implicar-nos na transmissão ou no ensino. A nossa própria identidade fica, até certo ponto, à disposição dos outros ou determinada pelos outros, no sentido que a alteridade do outro nos obriga a rever nossa própria auto-compreensão.

- **O outro: a alteridade do outro sujeito**

Mas é a partir da alteridade do outrem, do outro sujeito, que entraremos realmente na problemática da alteridade. O tema da ipseidade foi tratado a partir da posição da subjetividade do docente ou do transmissor. Mas talvez o problema mais radical situe-se do lado do outro sujeito, daquele a quem queremos ou devemos transmitir algo.

O Outro — e aqui seguiríamos Levinas²⁰ — pode ser um outrem, fonte de injunção, uma cara, um rosto que desvela e me chama, exige de mim respeito moral absoluto, devoção, veneração. Assim a minha responsabilidade para com outrem se impõe a favor de uma convocação que precede toda mirada intencional. A alteridade se manifesta ao provocar uma «*déprise*» de si, uma alienação de minha própria identidade. Assim, o pólo do «tu» na relação comunicativa comanda ou determina o sentido do que é transmitido. Há uma ética da transmissão porque há um apelo, uma

¹⁸ RICŒUR (1990), *ob .cit.*, 409.

¹⁹ É nessa perspectiva que se deve entender toda a crítica do sujeito cartesiano como sujeito transparente a si-mesmo.

²⁰ Cf. por exemplo: LEVINAS, Emmanuel. *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier : Fata Morgana, 1972 (Paris, LGF,1987); *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*, La Haye, M. Nijhoff, 1974 (Paris, LGF, 1990).

interpelação de outrem, uma demanda que não é somente de saber, mas de valor, de norma, de conduta de vida, de sentido.

Mas quem é esse outro?

Não é necessário aqui lembrar até que ponto a alteridade radical do outro é um problema filosófico quase insolúvel desde Descartes até Husserl ou Sartre, quer dizer na filosofia moderna que colocou o sujeito como origem do saber e da verdade, e dono do mundo. Esse exclusivismo do ponto de vista epistemológico iniciado pelo cartesianismo teve também como consequência o “pôr entre parênteses” da moral: não somente Descartes, mas Husserl, globalmente, pensa a constituição do outro antes de mais nada sob a perspectiva do conhecimento. E Sartre nunca conseguiu realizar seu projeto de uma “moral”, projeto anunciado no fim de *O ser e o nada*. Isto quer dizer que a questão do acesso ao Outro não pode ser somente epistemológica: através da alteridade do outro surge uma questão ética, e ultimamente, ontológica.

Duas observações a respeito da solidão a que condena a unilateralidade da perspectiva epistemológica permitem recolocar diferentemente a questão da alteridade do outro.

Em primeiro lugar a solução — ou, melhor dizendo: o desafio — de Levinas, para quem a relação de abertura e “não-indiferença” ao Outro está inscrita no próprio desvelamento do “ser”, pode ser entendida como um deslocamento do ponto de vista epistemológico a um ponto de vista ético e ontológico: o outro é fonte de obrigação, como exigência moral absoluta. Essa interpelação pelo outro propõe uma alternativa a uma filosofia centrada não somente na objetividade do ser, mas também na subjetividade fundadora. Porém, será que ela não opõe finalmente uma outra unilateralidade àquela de Descartes? Será que, finalmente, ela não torna ainda mais problemático o dever de transmissão e de ensino? As aulas apenas podem restringir-se a “leituras talmúdicas”, ao renunciar-se à dialética reflexão/análise.

Em segundo lugar, no meu modo de ver, os paradoxos tanto dessas filosofias do sujeito quanto das pretendidas filosofias posmodernas e “antihumanistas” vêm da não consideração ou da não integração do fato fundamental e primeiro da *linguagem*, do fato que a nossa condição humana essencial é a de “seres falantes”, de “*parlêtres*” como dizia Lacan. Já colocar a questão do conhecimento possível do outro implica na pressuposição necessária de pertença à linguagem. Ora, a linguagem não pode ser uma coisa “egotista” ou privada²¹. Negamos nossa solidão transcendental

²¹ Cf. «o argumento da linguagem privada» ou «a impossibilidade da linguagem privada» em WITTGENSTEIN, Ludwig, *Philosophical Investigations*, ed. G.E.M. Anscombe & R. Rhees, Oxford: Blackwell, §§ 243-315.

pelo mero fato de a nomearmos e de nos dirigirmos a um parceiro do discurso. A linguagem implica não somente numa maneira de ser-com-os-outros, mas numa forma de reciprocidade, de mutualidade que, de antemão, torna artificial ou perversa toda pretensão à solidão.

Claro, a comunidade da linguagem não anula a alteridade do outro. Seria um perigo simétrico à afirmação da absolutidade da alteridade crer na possibilidade de superar totalmente essa distância entre eu e tu. A tentação de crer que podemos conhecer e compreender outrem vem de vários fatores: da situação institucional, da freqüentação quotidiana e do sucesso na coordenação da ação.

A situação institucional — o outro é um funcionário, ou um aluno, ou qualquer outra posição social — gera a tentação de reduzir o outro a seus “papéis” funcionais. Levar em conta esses papéis, condição empírica necessária das relações sociais, pode constituir uma entrada ao conhecimento do outro, mas nunca uma condição suficiente. A própria linguagem, sistema institucional e convencional de signos, pode nesse sentido ser enganadora: a categorização conceitual pode dar a ilusão do conhecimento.

Por outro lado, a freqüentação costumeira, constante, proporciona a ilusão de saber o que o outro é. Quem não se orgulha de conhecer a sua esposa ou seus filhos melhor que eles mesmos, interpretando-os de antemão sem preservar a parte de mistério constitutiva de toda pessoa?

A coordenação da ação enfim: pesquisas de psicologia cognitiva mostram que a idéia de “representação coletiva” é uma construção hipotética que usamos pragmaticamente para manejar as relações com os outros. Fazemos a hipótese que o outro pensa tal ou tal coisa, tem tal ou tal intenção, e na maioria dos casos o êxito da ação comum parece uma prova da identidade de nossas representações — até o momento que fracassamos nessa coordenação e que se revela a alteridade do outro²².

Reconhecer a alteridade ou “estranheza” do outro sujeito ajuda a pôr limites a nossas pretensões a “ensinar”, a inscrever “signos” no outro. Nunca saberemos exatamente e exaustivamente quem é o outro, qual é a sua singularidade, a sua ipseidade. A ética da transmissão implica nessa indeterminação e nesse respeito. Levando ao extremo essa consideração da estranheza do outro, uma certa psicanálise toma como ponto de partida a tese que a alteridade do outro escapa por princípio a toda vontade de conhecê-lo e, portanto, à toda vontade de orientá-lo, de ensiná-lo, no sentido de inscrever nele o que seria o saber do analista. O analista sabe

²² Cf. por exemplo, LIVET, Pierre, *La communauté virtuelle. Action et communication*, Paris : Editions de l'éclat, 1994.

somente que, apesar de ser considerado como aquele que sabe — aquele que é suposto saber —, na verdade ele tem que desistir de todo saber a respeito de seu paciente.

Essa posição — embora nos diga muito sobre as tentações de impor nosso ser e nosso saber ao outro — não pode ser a posição do ensinante que deve ensinar, formar e educar. Porque deve transmitir informações, o docente se encontra numa situação paradoxal. Ele sabe que não deve e não pode transmitir somente informações, que não deve e não pode implicar-se pessoalmente no que diz. Ele deve dar-se uma representação do outro para saber o que dizer, o que é pertinente, mas simultaneamente, deve ficar aberto às descobertas possíveis, à necessidade de rever e emendar suas representações do outro.

- A alteridade da tradição e da linguagem

O que, porém, atravessa o paradoxo e torna, apesar de tudo, o ensino possível, é a consciência que o sujeito não é a origem da sua palavra, da sua fala, mas que, talvez, por uma parte, aquilo que se joga na transmissão é também a presença de um Outro, de uma dimensão simbólica ou transcendente que lhe escapa, mas que pode ter uma eficácia maior do que todos os seus esforços de dizer a verdade.

O Outro é também a tradição de minha comunidade, de minha cultura. Ricœur fala de “meus antepassados dos quais não há representação, uma vez que a minha dívida para com eles é constitutiva de mim-mesmo”. Uma ética da transmissão significa assim honrar uma dívida, pois o que eu sou, o que eu sei, vem de minha história — história que nunca é somente minha história. É a história transmitida já pelos pais, pela família, pelos professores, pela comunidade docente, e, indiretamente hoje, com todas as ambigüidades que isso implica, pelos meios de comunicação de massa, a mídia. Isto não significa uma submissão cega às tradições, aos valores recebidos, e principalmente àquilo que se poderia chamar de “ideologias”. Nossa vigilância crítica torna-se aqui imprescindível, tanto no nível da análise quanto no da reflexão. Mas devemos reconhecer que há uma parte de nosso saber e de nosso ser que inevitavelmente nos escapa e nos constitui.

Aqui podemos distinguir, para retomar um tema kantiano, o transcendental e o empírico.

É evidente que há uma infinidade de coisas, de fatos, de informações que não estão disponíveis, que ultrapassam nossa capacidade de conhecimento, mas que devemos aceitar como verdadeiras. Quase a totalidade do que conhecemos ou sabemos vem dos outros, dos meios de comunicação, e não

de um conhecimento imediato (por “*acquaintance*”, como dizia Bertrand Russell). Nesse caso, é só reconhecer nossos limites empíricos — e não fingir uma onisciência, para não perder a autoridade ao respondermos a questões de alunos, por exemplo.

Mas a alteridade da tradição significa ainda outra coisa: não somos e nunca seremos os “donos do sentido”, ou os “donos da verdade”. Não somente porque vivemos numa comunidade e que o sentido é uma coisa comum, um bem comum. Mas, desde que somos seres humanos capazes de sentido, isto é, abertos a uma dimensão supra-empírica, não podemos colocar-nos no lugar do Outro, no lugar daquilo que nos constitui. A linguagem representa, de uma maneira paradigmática, o transcendental, essa parte de saber indisponível, mas que permite colocar-nos questões e nos interrogar sobre o sentido da nossa existência.

- *A alteridade de Deus*

Essa alteridade constitui um *transcendental*, no sentido de condição de possibilidade do conhecimento. Mas ela pode ser interpretada também como *transcendência*. A transcendência representa então uma dimensão a que podemos atribuir uma realidade ontológica — a figura de Deus presente, vivo ou ausente, escondido — uma realidade transcendente que, enquanto tal, fica fora de alcance, caso contrário perderia exatamente essa característica de transcendência para dissolver-se na imanência do mundo ou da vida comum.

Fica fora de alcance: isso significa que, na transmissão, ninguém pode apresentar-se como proprietário da verdade, como intérprete privilegiado ou exclusivo dessa verdade. A “alteridade” não é somente a impossibilidade de determinar universalmente, positivamente e definitivamente uma natureza antropológica, a essência do homem. Ela é uma dimensão ontológica radical. É por isso que Ricœur, enquanto filósofo — mas poderia ser enquanto usuário da razão comum — evoca várias possibilidades de pensar essa alteridade, isto é de pensar o que nos é, e nos ficará, para sempre estranho, transcendente.

Na minha opinião, esse texto admirável de humildade, não significa uma indeterminação radical de nossas convicções. Devemos reconhecer o limite da reflexão filosófica, não somente da reflexão do filósofo acadêmico, mas de todo intelectual enfrentado com as fronteiras de nosso “conhecer”. Aqui me situo claramente na perspectiva kantiana e na distinção entre “conhecer” e “pensar”. A obrigação de “pensar”, além do conhecer (do conhecer científico: histórico, sociológico, físico, etc.) é constitutiva de nosso destino e, por isso, ela desenha o contorno de nossa tarefa de ensino. Devemos reconhecer que nossa ciência não é demonstrativa, pelo menos com respei-

to às realidades mais profundas e existenciais. Mas devemos engajar-nos e é nesse sentido que a dimensão normativa é fundamental e imprescindível.

Trata-se, sem dúvida, de uma tese inconfortável. Não podemos impor nossas convicções íntimas como verdades demonstradas. Mas também não podemos deixar de transmitir essas convicções, deixando então os ouvintes livres para aceitar ou recusar o testemunho de nossa experiência. Podemos viver na convicção ontológica que o *Outro* não pode ser senão o rosto mesmo de Deus. Mas sabemos que esse rosto não tem as mesmas feições para todos nós. E principalmente, como docentes, não podemos pressupor que nossos ouvintes têm a mesma ontologia implícita que nós-mesmos.

De qualquer maneira, devemos confessar, com Ricoeur, que o filósofo — mas não somente o filósofo — não sabe e não pode dizer o que ou quem é esse Outro. Isso, pelo menos, enquanto pensador, exercendo o pensamento racional. Não sabemos, por um saber científico ou demonstrável, se esse Outro transcendente deve tomar a figura de Deus, e qual seria essa figura. O filósofo, embora inscrito numa tradição particular, não pode afirmar que a sua própria interpretação da transcendência tem um alcance universal. Ele deve até reconhecer que o “nada” resta como uma possibilidade para a razão racional. Contudo, essa indeterminação última não pode ser uma posição eticamente transmissível. Eu poderia, portanto, concluir com uma afirmação: não podemos situar-nos como docentes, educadores, professores, e interlocutores em geral, sem “crer” no sentido de nosso próprio engajamento. E isso não é possível se negarmos toda transcendência, já que a condição de possibilidade de qualquer enunciado sensato, dotado de sentido, pressupõe um além da nossa finitude. A indecidibilidade teórica a respeito dessa transcendência torna possível o respeito do outrem e de sua liberdade. Mas o engajamento prático dá testemunho da forma concreta na qual o transmissor ou enunciador encarna, na sua própria existência, o significado do Outro.

Endereço do Autor:
rue des échevins 71
1050 Bruxelles (Bélgica)

