

MÍMESIS E INTOLERÂNCIA: DIALÉTICA DA EXCLUSÃO E COTIDIANO ESCOLAR *

Rita de Cássia Lana**

Resumo. O trabalho objetiva discutir fontes comportamentais da intolerância no ambiente institucional escolar e suas implicações para formação de cidadãos e para a convivência plural democrática, valendo-se do conceito de *mimesis* e seus desdobramentos. Busca-se comparar a visão de alguns teóricos, tendo-se como referência principal a lógica da ética discursiva e do modelo da pragmática transcendental de K-O. Apel para evidenciar o engendramento do autoritarismo na formação do indivíduo, em uma dialética excludente do Outro.

Palavras-chave: Ética discursiva; Autoritarismo; Intolerância; Democracia.

MIMESIS AND INTOLERANCE: DIALECTICS OF EXCLUSION AND DAY-TO-DAY SCHOOL LIFE

Abstract. Current research discusses behavioral sources of intolerance in the school environment and its implications for the formation of citizens and plural democratic conviviality. The above is debated around the concept of *mimesis* and its developments. Foregrounded on certain theoreticians, the main reference is the logic of discursive Ethics and the model of transcendental pragmatism of K-O Apel to evidence the start of authoritarianism within the formation of the individual in an excluding dialectics of the Other.

Keywords: Discursive ethics; Authoritarianism; Intolerance; Democracy.

MÍMESIS E INTOLERANCIA: DIALÉCTICA DE LA EXCLUSIÓN Y EL DIA A DIA ESCOLAR

Resumen: El trabajo objetiva discutir fuentes comportamentales de la intolerancia en el ambiente institucional escolar y sus implicancias para la formación de ciudadanos y su convivencia plural democrática, valiéndose del concepto de *mimesis* y sus desdoblamientos. Se busca comparar la visión de algunos teóricos,

* Artigo recebido em 29/08/2011. Aprovado em 23/11/2011.

** Doutoranda em História Social/USP. Professora da Ufscar, campus de Sorocaba/SP, Brasil. E-mail: lanarcassia@hotmail.com

teniendo como principal referencia la lógica de la ética discursiva y del modelo de la pragmática trascendental de K-O. Apel para evidenciar el engendramiento del autoritarismo en la formación del individuo, en una dialéctica excluyente del Otro.

Palabras Clave: Ética discursiva; Autoritarismo; Intolerancia; Democracia.

INTRODUÇÃO

Sob muitos aspectos, a educação constitui-se como uma ação do sujeito no sentido de concretizar suas potencialidades como expressão de identidade (seja material seja imaterial) pelos mais diversos sentidos e meios. Assim, a formação pela educação configurar-se-ia como uma elaboração hermenêutica do mundo pelo sujeito mediada pelas relações com outros indivíduos e pelas experiências de caráter interior ou exterior ao sujeito.

A produção da realidade pelo filtro subjetivo não seria passível de duplicação, pois a combinação das variáveis envolvidas no processo de formação do indivíduo - o que vulgarmente chamamos de processo educativo - remete a um número infinito de possibilidades. Daí, embora não exclusivamente, derivariam as dificuldades que surgem na busca de denominadores comuns educacionais e intersubjetivos, aporia típica da tradição filosófica ocidental.

Não por acaso, este trabalho alinha-se com a crítica contundente ao solipsismo do método empreendida por Karl-Otto Apel¹, a qual objetiva mostrar o esgotamento dos pressupostos filosóficos fundamentados em uma consciência cartesiana para elaborar modelos teóricos de explicação da realidade, mas acabaria recaindo em dificuldades ao tentar responder a questões que se originam não em uma

¹ Filósofo alemão contemporâneo, publicou em 1973 sua obra de maior fôlego, "Transformation der Philosophie", em dois volumes; nesta obra, avulta a crítica às insuficiências do solipsismo do método, à fundamentação cognitivo-antropológica da dialética em Hegel e Marx, à contraposição entre 'compreensão' e 'explicação' e à idéia de conhecimento emancipatório advinda da Teoria Crítica frankfurtiana. Por outro lado, Apel propõe uma nova versão da lógica transcendental de Kant transfigurada pela semiótica de C. S. Peirce, incorporando o *linguistic turn* e visando atender às demandas da razão prática: esse é o objetivo expresso em diversas partes desta obra, mas em particular no trecho intitulado "O *a priori* da comunidade de comunicação e os fundamentos da ética", no qual, afastando-se de seu interlocutor mais próximo, que é Jürgen Habermas, formula sua teoria ética discursiva sobre o princípio da pragmática transcendental (APEL, 1977). As demais obras de Apel são referenciadas ao final do texto.

perspectiva ideal, mas antes, nas condições históricas objetivas enfrentadas pelas coletividades e seus membros.

Assim, da observação de práticas cotidianas escolares com as quais a autora teve contato por um período de quatro anos de magistério no Ensino Fundamental II e Médio², além do convívio com discentes do curso de graduação em pedagogia da Unicamp na mesma época (início da década de 1990) surgiram inquietações que conduziram a esta investigação de caráter teórico-exploratório (se for lícito qualificá-la assim), cujo cerne poderia ser resumido à questão: por que o discurso disseminado em instituições escolares entre pedagogos e docentes de várias áreas sobre como estimular nos educandos o convívio com as diferenças, o respeito mútuo e as práticas democráticas parece surtir poucos resultados na convivência e na formação de crianças e adolescentes? Pode-se pretender lançar alguma luz sobre este problema recorrendo-se aos aportes da ética discursiva, ou mesmo ao território estético-afetivo que lhe é fronteiriço?

Justifica-se a questão pelo aparente paradoxo implicado na definição, dada no início deste texto, de que o objetivo da formação do indivíduo pela educação levantaria uma pretensão à pluralidade (já que por não haver dois percursos individuais idênticos em sentido lógico, configura um paradoxo a expectativa de desempenhos/atitudes homogêneos que é cobrada no ambiente escola, conscientemente ou não) de opções e modos de vida que é incongruente com o que foi constatado na realidade escolar no caso citado (desde aquela época já se falava em assédio na escola entre os estudantes, o que atualmente é qualificado como *bullying*). Como se pode compreender que na formação da criança e do jovem, futuros agentes sociopolíticos, seja produzida a antítese do que se preconiza como finalidade da ação educativa? Em outras palavras, quais seriam as razões de surgirem, no processo educativo institucionalizado, a intolerância à diferença e à individualidade do Outro e o autoritarismo precoce? Como entender esta dialética da exclusão em suas raízes menos evidentes? É com este intuito que seguem algumas observações e reflexões sobre as dinâmicas comportamentais observadas. Para tanto, apresenta-se um *excursus* inicial no intuito de recuperar elementos de discussão sobre o que está em jogo na formação do

² No período em questão (1988/89 e 1993/94), a autora lecionou em três escolas da rede estadual de ensino em Campinas/SP, as disciplinas de Educação Moral e Cívica, História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil (O.S.P.B.).

indivíduo, isto é, o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e valores, além da própria cognição.

IMITAÇÃO E SOBREVIVÊNCIA: APONTAMENTOS CONCEITUAIS EM UM PERCURSO HISTÓRICO

Nesse sentido, já em Aristóteles pode ser rastreado um projeto educativo que deveria levar o indivíduo a desenvolver certas características e comportamentos (virtudes e hábitos) que lhe permitiriam compreender eticamente os processos de escolha do melhor curso de ação em diferentes situações com vista a um objetivo final definido como “*eudaimonia*”³, como também é possível identificar na teoria epistemológica do Estagirita a elaboração de certos dispositivos mentais necessários para realizar a construção do conhecimento, sendo enfatizados determinados mecanismos de produção de ideias (pensamento analógico, rememoração dos dados, contiguidade e semelhança, entre outros)⁴.

Em tal quadro, a imitação (*mimesis*) desempenha papel essencial para o atendimento à necessidade humana de estabelecer ordem ou encontrar padrões na natureza, configurando a relação de conhecimento. Por outro lado, também é bastante conhecida a opinião do filósofo sobre como a *mimesis* constitui-se em um fundamento da ação dramática⁵ (com perdão do pleonasma), viabilizando tanto a crítica deletéria (comédia) quanto a exaltação trágica, o que provoca um efeito catártico de riso ou de choro, liberando emoções no espectador. Destarte, existiria pelo menos um instrumento de cognição⁶ capaz de transitar em dois âmbitos distintos - a razão e a paixão.

³ “καὶ τῆς εὐδαιμονίας χάριν, δια τούτων ὑπολαμβάνοντες εὐδαιμονήσειν” (ARISTÓTELES, 1984). Tradicionalmente, o vocábulo transliterado “*eudaimonia*” é traduzido por “felicidade”; entretanto, para tentar evitar anacronismos e projetar valores contemporâneos no texto do autor, deve-se lembrar que outros estudiosos da obra do Estagirita preferem adotar a tradução “vida boa”, i.e., que seria digna de ser vivida e na qual se adotariam valores capazes de conduzir a uma existência pautada por virtudes e ações coerentes com este objetivo.

⁴ “Quando, então, rememoramos, (...) vamos à caça do consecutivo também, tendo pensado a partir do agora ou de uma outra coisa, isto é, do semelhante, do contrário ou do próximo. Por meio disso se produz a rememoração” (ARISTÓTELES, 2002).

⁵ Como aparece descrito na Poética (ARISTÓTELES, 1973).

⁶ Se para simplificar essa análise da função da *mimesis* optou-se pela restrição aos dois aspectos mencionados; mas isto não significa que estes esgotem as possibilidades da

Neste sentido, um desdobramento possível do enfoque aristotélico seria que o objetivo da educação consiste em afinar as capacidades do indivíduo, exercitando-as e ampliando seu alcance para possibilitar a escolha do melhor curso de ação em cada caso. Trata-se de uma tentativa de unir princípios e casuística na construção da subjetividade, esta entendida aristotelicamente como caráter, que se expressa na cristalização das atitudes corretas em hábitos. Neste contexto mais amplo, a *mimesis* tem funções que variam de acordo com a experiência pela qual o indivíduo esteja passando. Pelo seu traço característico, que é a multiplicidade de situações nas quais é requerida e mobilizada pelo aparato cognoscitivo, a *mimesis* é canalizadora de efeitos ou orientadora de gestos e ações.

A importância adquirida pela *mimesis* na aquisição do conhecimento já foi discutida no caso da Educação⁷, terreno em que ocorrem aspectos específicos que não podem ser ignorados, dadas as conseqüências sociopolíticas geradas pelo processo em questão. Retoma-se agora a crítica esboçada no início deste trabalho, com a observação de que, no viés da teoria da ação comunicativa, o convívio com o Outro é pensado como relação entre interlocutores válidos, isto é, interlocutores que se reconhecem como sujeitos em pé de igualdade, não importando quão diferentes sejam, ou seja, como sujeitos que se pautam por regras de argumentação seguidas por todos. Não obstante, a realidade observada nas salas de aula contradiz frontalmente estas premissas, pois os comportamentos copiados e adotados pelos escolares de diversas faixas etárias objetivam explicitamente instalar a exclusão, proscriver a diferença e eliminar a diversidade no convívio coletivo.

Observe-se quanto este estado de coisas conflita com o que assinala a ética do discurso. De acordo com Apel (1973), o ser humano, pela sua natureza excêntrica e aberta ao seu entorno, é capaz de refletir sobre si próprio, e ao fazê-lo no tocante ao processo de constituição de sua identidade sociocultural - que se dá intersubjetivamente - passaria de uma posição individual e egoísta para um agir altruísta e interpessoal.

imitação como ferramenta para o conhecimento; simplesmente ocorre que o escopo deste trabalho não comporta uma descrição exaustiva das operações cognitivas em que a *mimesis* participaria, pois tal nível de detalhamento levaria a uma tese no campo da epistemologia, ultrapassando as pretensões aqui presentes.

⁷ Vide Trevisan (2000, p. 271-291). O autor aponta para a necessidade de se compreender uma esteticidade no ato educativo, em um contexto comunicativo e, portanto, intersubjetivo.

Para explicar o processo de constituição da personalidade do indivíduo como produto de uma relação com seus iguais na qual as estruturas cognitivas pré-linguísticas são desenvolvidas pelos estímulos externos e a moralidade surge pelo consenso de regras entre os concernidos por estas, denominados sujeitos do discurso ou interlocutores válidos.

Importa, então, iniciar esta parte da discussão retomando como Piaget concebe o processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos⁸. Segundo ele, conhecer é um processo que oscila entre equilíbrio e desequilíbrio daquele que conhece. Assim, o indivíduo é dotado de um instrumental biológico, que são as estruturas cognitivas, as quais passam por um desenvolvimento progressivo, à medida que o indivíduo envelhece e amadurece, possibilitando-lhe realizar trocas interativas com o seu meio ambiente. Para Piaget (1973), trata-se de um processo de equilíbrio dinâmico, em que a adaptação é o resultado das trocas entre assimilação e acomodação.

Quando um dado novo (estímulo) é enviado pelo meio ao organismo do sujeito, este o integra às suas estruturas, interagindo de forma ativa na apreensão deste dado, o qual pode ser percebido ou apresentado ao sujeito e será assimilado por ele por meio dos esquemas de assimilação que o sujeito possui. Não obstante, se ocorre nestes esquemas de assimilação uma alteração causada por um estímulo de situações exteriores, Piaget entende que se trata de acomodação das estruturas do sujeito, que não apenas herda seus mecanismos de assimilação, mas também os modifica e constrói.

Assim, a adaptação biológica e intelectual se dá como resultado de um processo de equilíbrio constante entre a assimilação das experiências exteriores aos esquemas estruturais do indivíduo e a acomodação do arcabouço estrutural às modificações provenientes de dados experimentais. Como se vê, é um equilíbrio dinâmico e reflexivo. O desequilíbrio é fator de progresso, de aumento da capacidade adaptativa do sujeito; desta forma, o equilíbrio torna-se cada vez mais sofisticado e abrangente, permitindo ao sujeito reverter formalmente as operações efetuadas pela inteligência.

Este caso ocorre quando uma hipótese é construída e depois abandonada, retornando a mente ao ponto de partida para reiniciar o

⁸ Para esta reconstrução, utilizar-se-ão as seguintes obras de J. Piaget: "A epistemologia genética", capítulos I e II e "Problemas de psicologia genética", partes I a IX (PIAGET, 1973).

processo. O mesmo não se dá em relação aos hábitos motores, pois para aprender um movimento em determinado sentido não é necessário abandonar aqueles movimentos em sentido contrário, apenas se adquirirá um outro hábito motor.

Disto se conclui, de acordo com Piaget (1973), que a reversibilidade operatória caracteriza o equilíbrio e é a via para a objetividade e para a racionalidade. A isto o autor denomina "descentração". Seu oposto, a "centração" (ou egocentrismo) é marcada pela irreversibilidade operatória e conduz a um desajuste entre o sujeito e o meio, ao desequilíbrio e à inadaptação.

Então, é pela descentração que o indivíduo atinge a dedução racional, por via da abstração reflexiva. Esta se dá em dois níveis: 1)- aquele em que, referindo-se experimentalmente às coisas, ele descobre algumas propriedades delas; e 2)- o nível em que a abstração se refere à coordenação das ações, o qual introduz suas próprias necessidades nas coisas. Ora, as possibilidades abstrativas deste segundo nível são efetivamente irrestritas, de dimensões ilimitadas *a priori*, e constituem-se enquanto uma transformação para as estruturas, cujo potencial não é determinado.

Em suas pesquisas Piaget pretenderia demonstrar que a gênese de um critério moral está, de certa forma, atrelada ao desenvolvimento da cognição na criança, de modo que existiria um paralelo entre evolução intelectual e desenvolvimento moral. Disso se conclui que seria perfeitamente aceitável falar-se em cognitivismo moral, desde que se tenha atentado para a advertência do autor de que se trata de um cognitivismo qualificado, pois nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas; inatas são as estruturas cognitivas que permitem, mediante o estímulo do meio e das relações sociais, o desenvolvimento da inteligência na criança.

Não obstante, é preciso observar também que, muito embora não tenha estabelecido com precisão as relações entre desenvolvimento intelectual e desenvolvimento moral, nem mesmo quais seriam as etapas sucessivas que atravessaria este último, Piaget apontou alguns aspectos que surgiram das pesquisas com o método clínico por ele utilizado. De acordo com ele, sem os processos sociais o indivíduo não superaria o egocentrismo (centração); mas mesmo com a vivência social, deve-se perceber que as relações de caráter autoritário apenas produziriam uma moral heterônoma.

Para que o sujeito desenvolva autonomia moral torna-se necessária a existência de relações de cooperação em que a deliberação entre iguais permita à consciência individual desenvolver a moral como um bem em si mesmo e aceite como suas as leis de reciprocidade e respeito entre iguais - portanto, realize a introjeção da norma moral.

Piaget ainda esboçou quatro fases para o desenvolvimento moral, a saber: a fase egocêntrica, a fase autoritária (ou heterônoma, em que o respeito é unilateral), a fase cooperativa ou autônoma e, entre estas duas últimas, uma fase em que ocorreria a interiorização da norma; mas este estudo, de certa forma, ficou incompleto e com muitas indagações a serem respondidas.

Interessa examinar, no quadro epistêmico acima esboçado, de que tipo de dispositivos lança mão o sujeito para proceder à acomodação e concluir aquilo que Piaget chamou de adaptação. Neste caso, é pertinente lembrar a existência do comportamento mimético como um dos recursos de maior aplicação nos processos de aprendizagem, o qual extrapola a infância e apresenta desdobramentos conceituais mais extensos do que aqueles que habitualmente se perceberiam.

O conceito de *mimesis*, tantas vezes invocado pelos críticos de arte, teóricos de estética, filósofos, psicólogos e pensadores de maneira geral, apareceria em algumas vertentes pedagógicas quando da análise de um comportamento inicial da criança que imita o adulto; contudo, na maior parte das vezes as teorias educacionais assumem que esta seria uma etapa de heteronomia do indivíduo, a ser superada pelo amadurecimento das estruturas cognitivas da mente, esquecendo-se que a imitação permanece na base da ação autônoma, pois possibilita diversas operações mentais de cognição, a começar pelo desenvolvimento da lógica. Na própria relação de igualdade ou identidade ($a = a$) já está embutido um sentido de cópia, da possibilidade de que algo ou alguém seja semelhante, se não na totalidade, pelo menos em termos. Disso se poderá inferir que no cerne da atitude mimética reside um julgamento de si mesmo e do mundo, um juízo que compara, analisa e estabelece uma categorização entre o que lhe é próprio e o que lhe é estranho, constituindo-se como fundamento da noção primeira do Eu e do Outro.

O que parece ter sido deixado em segundo plano pelos teóricos do comportamento infantil é que seria difícil verificar na prática a distinção dos aspectos da imitação que ocorre na teoria. De fato, como quanto mais sofisticada nos parece a imitação realizada por um comediante, um ator ou outro artista, tanto maior é o grau de

contribuição da subjetividade deste na elaboração da cópia, o mesmo ocorreria com a criança - e por vezes com um elevado nível de liberdade de interpretação do que lhe é exterior, o que é geralmente decodificado como "criatividade". De novo aparece um aspecto cognitivo lógico precoce, pois onde o adulto enxerga uma relação necessária, a criança vê o reino do possível.

Acontece que a sociedade exige que seus jovens membros, a partir de determinada, sejam educados em instituições de ensino reconhecidas oficialmente, e, na atualidade, boa parte das famílias recuam a faixa etária em que colocam seus filhos em creches, escolinhas infantis ou "maternais" para a mais tenra idade, compelidos pelas exigências do mundo do trabalho capitalista contemporâneo.

O sistema educacional, seja ele estatal ou particular, laico ou religioso, apóia-se em concepções éticas sobre o indivíduo que constituem o ideal a ser perseguido na trajetória pedagógica do educando, e esta base converte-se em currículos, conteúdos formativos e informativos, competências de funções dentro da escola, etc.

Dentro do sistema educacional, o comportamento imitativo inicialmente é estimulado nas crianças: estas devem aprender imitando os mais velhos, copiando as atitudes que lhes permitem a "autogestão" de si mesmas (ir ao banheiro, vestir-se, alimentar-se, deslocar-se com segurança, etc.); porém, este tipo de imitação constitui comportamentos em que a liberdade de expressão do subjetivo é mínima, pois trata-se de ações fortemente marcadas pelo aspecto denotativo da mimesis. Assim, o comportamento mimético que interessa estimular no ambiente institucional escolar é aquele que uniformiza os indivíduos em suas ações, permitindo o controle do coletivo por um indivíduo ou por poucos (professor, bedel, monitores, inspetores, diretor e assim por diante).

O cotidiano da vida escolar é rico em situações de repressão⁹ às criações individuais, a despeito de todo o discurso acadêmico em prol do estímulo à criatividade na escola. Em geral, tais discursos preconizam soluções de caráter metodológico ou técnico, esquecendo que o âmbito da ação humana extrapola tais soluções, pois é intrinsecamente ético-estético-político. Tudo se passa como se a classificação aristotélica do

⁹ Vide Foucault, em sua obra "Vigiar e punir", cuja terceira parte é dedicada à questão da disciplina e aos mecanismos que visam "docilizar" os corpos; é aí que se encontra descrito o dispositivo do **panóptico**, com todos os detalhes da instauração do poder sobre os indivíduos em instituições que podem ser tanto prisões quanto escolas (FOUCAULT, 1986, p. 125-204).

conhecimento funcionasse efetivamente na prática e fosse possível aos indivíduos compartimentar a si próprios e as suas ações (sem esquecer que o próprio filósofo advertia que o tratamento compartimentado do conhecimento se dava por razões didáticas, mas que tal divisão não se dava em termos reais).

Para agravar este quadro, muitas vezes percebe-se que o conteúdo formativo presente na maneira pela qual os educandos são tratados pelos educadores ora é explicitamente negligenciado (instituições com enfoque exclusivamente técnico), fornecendo o campo fértil para o surgimento de todo tipo de valores indesejáveis e sabotando o modelo ético de indivíduo que se deseja produzir¹⁰, ora é imposto via legislação e/ou dirigentes da instituição aos demais membros (adquirindo o sabor artificial de uma obrigação que se cumpre sem convicção). Isto gera um estímulo ao comportamento social que poderia ser descrito como "esquizofrênico"¹¹, ou ainda o caso mais comum, em que a impessoalidade da instituição acaba por deixar a cargo de cada educador a responsabilidade de fornecer um modelo ético aos educandos.

Neste último caso podem dar-se, pelo menos, duas situações. Uma delas seria aquela em que o educador quer se esquivar da responsabilidade de fornecer um exemplo de padrão ético de comportamento (em geral esse tipo de educador compartilha o discurso de que tal tarefa seria exclusiva da família ou da religião, o que não é possível, pois qualquer maneira de agir, inclusive a não ação, constitui um padrão de comportamento). A outra situação é a daqueles que assumem a árdua tarefa de transmitir valores aos educandos da a mais difícil, mas também a mais eficaz: o exemplo.

Aqui outra vez surge o papel desempenhado pela *mimesis* nos processos de formação do indivíduo, pois é impossível ignorar os aspectos afetivos da educação e desconhecer que os sentimentos

¹⁰ Isto é, supondo-se que a instituição educacional tenha clareza (ou seja, que todos seus integrantes tenham ao menos conhecimento) do modelo ético que se deseja seguir. Na maior parte dos casos, tal questão nem se coloca.

¹¹ Os educandos acabam por captar o comportamento inautêntico de seus educadores, que muitas vezes deixam claro através de ações cotidianas suas divergências de valores com a instituição, estimulando a desobediência e a marginalidade. Daí o paradoxo: o sistema disciplinar da escola sofre um curto-circuito provocado pelas ações de seus próprios membros, gerando delinqüência onde deveria produzir "corpos dóceis".

despertados nos educandos pela projeção da relação paterna no educador encontram sua sublimação no desejo de copiar as atitudes do professor¹².

O guia do educando é o educador. De início, todas as possibilidades são boas, quer se brinque de mocinho quer de bandido, pois, para o indivíduo que ainda não definiu sua identidade, nenhuma ação é melhor ou pior que outra, nem certa ou errada, cabendo ao guia apontar os riscos e ajudar o herói a passar de sua heteronomia em relação ao mundo, a uma autonomia diante de si mesmo.

Portanto, em pelo menos dois pontos cruciais no processo educacional o papel da mimesis parece ser decisivo, ainda que nada tenha sido dito acima sobre o aspecto sedutor presente na relação da sala de aula, onde a imitação, que tem raízes na afetividade, encontra-se com a sedução nascida do exercício do poder e da liderança do educador em relação aos educandos.

Retornando à teoria piagetiana, poder-se-ia propor uma leitura do mecanismo de adaptação cognitiva como uma atitude de abertura ao mundo pela via da imitação. Na formação da identidade pessoal é preciso primeiro experimentar modos diferentes de ser - em outras palavras, começar sendo "Outro" para no fim saber quem sou "Eu". Neste jogo da personalidade em formação existem infinitas possibilidades, porque definir-se como sujeito é delimitar-se diante do mundo, e a *mimesis* representaria a própria embriaguez da dissolução do eu - trajetória de perigos que necessita de um guia para chegar a bom termo- é o que expressam os mitos, entre eles o de Odisseu em relação às sereias¹³.

ALGUNS ASPECTOS CONTEMPORÂNEOS DA INTOLERÂNCIA NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Haveria ainda mencionar um terceiro aspecto da *mimesis* na Educação, talvez o mais negligenciado dentro do processo educativo: o desenvolvimento da atitude de tolerância no convívio social.

¹² É comum ouvir de profissionais bem conceituados que escolheram exercer determinada atividade porque tiveram algum professor que os estimulou para isso (entenda-se: com o qual ele mantinha uma relação afetiva).

¹³ Processo descrito no excurso 1 "Odisseu ou Mito e esclarecimento", na obra *Dialética do Esclarecimento*, de T. W. Adorno e M. Horkheimer: "A ratio, que recalca a mimesis, não é simplesmente seu contrário. Ela própria é mimesis: a mimesis do que está morto" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 62, sublinhado meu).

Aqui se podem evocar mais uma vez as críticas *milleanas*¹⁴, pois o que se estabelece na instituição educacional contemporânea é uma reprodução da dinâmica social na qual a escola está inserida. A pressão que é exercida sobre os sujeitos em formação para que desistam de sua autonomia em troca da integração e aceitação no grupo permanece alojada nas relações intersubjetivas dentro da escola. Esta é uma tônica que percorre as instituições em todas as faixas etárias, de modo que do maternal à universidade a mensagem é sempre a mesma: desista de si mesmo, da diferença criadora do novo e faça parte do Mesmo.

Isto se verifica nos menores procedimentos cotidianos: o prêmio, via de regra, vai para quem reproduz com maior fidelidade um modelo aceito, e o castigo, ou ainda pior, o estigma da marginalidade, para os que ousam dar outras respostas. Por tais razões o discurso da tolerância democrática na escola cai no vazio e é desmentido a todo o momento, não com palavras, mas por algo que tem mais eficácia: exemplos de comportamento intolerante.

Pergunta-se se é possível quebrar o círculo vicioso da identidade intolerante, pois ele cerca os indivíduos por todos os lados, a tirania da opinião tem seus paladinos em todos os níveis. A censura ao Outro parte não só da diretora, da coordenadora, do corpo docente, mas também dos pais, dos funcionários, dos discentes: são micropoderes - como bem os descreveu Foucault - que se reificam incessantemente, engendrando-se em uma dialética que exclui justamente no espaço onde deveria ser vivenciada a liberdade.

O impacto desta realidade pode ser percebido no corpo social como um todo, mas aparece particularmente em épocas nas quais os indivíduos são chamados a atuar como cidadãos: falta de opinião política, apatia, desinteresse pelos destinos da comunidade; mas pergunta-se: pode-se esperar outra coisa de quem foi sistematicamente desestimulado a confiar no próprio julgamento, a abrir mão de sua experiência pessoal em favor do modelo alheio?

É bom lembrar que a sobrevivência da democracia - não apenas como instituição política, mas como conceito moral - depende da existência de pluralidade de valores, de pontos de vista diversos que

¹⁴ John Stuart Mill, tanto em sua obra *Utilitarianism*, quanto em *On liberty* faz críticas contundentes aos constrangimentos que seriam exercidos sobre o indivíduo e seu direito a cultivar expressões de sua individualidade por diferentes dispositivos sociais - entre eles, concepções de educação reducionistas das dimensões humanas (STUART MILL, 1991; 2000).

devem ser colocados em questão pela argumentação. Se a pretensão é procurar um consenso entre interesses, é necessário supor que a dissensão, enquanto posição defendida por argumentos válidos, é *conditio sine qua non* para que a sociedade seja impulsionada a modificar-se.

Esta forma de encarar o problema não é recente. Como foi mencionado acima, John Stuart Mill já havia expressado sua preocupação com os males que poderiam ser ocasionados pela “tirania da opinião da maioria”, que, para aquele autor, conduziria a sociedade à estagnação e à perda das liberdades individuais.

Não obstante, se na época de Mill já se pensava na questão da formação de opinião, nas sociedades contemporâneas toda a problemática que envolve a comunicação interpessoal parece ter como referência o uso de tecnologias cada vez mais poderosas e abrangentes, aproximando-se daquele conceito de “aldeia global” proposto por McLuhan¹⁵. Haveria no horizonte das comunicações humanas um vislumbre de uma sociedade única, sem diferenças culturais, sociais ou mesmo políticas – em suma, uma utopia totalitária oculta sob a égide da globalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida de que um meio legítimo de produzir agentes políticos responsáveis (isto é, cidadãos) dentro da tradição democrática continua sendo a educação, no sentido de cultivar aqueles traços característicos da noção de pessoa postulada, por exemplo, pela ética discursiva, juntamente com os valores que subjazem a eles: tolerância, altruísmo, compreensão mútua e responsabilidade solidária.

Cumpre, não obstante, observar que a tarefa de educar não se limita ao círculo da família e das instituições escolares, mas a educação se realiza no âmbito da sociedade, quando a ação de educar pode se converter, pela comunicação pública, em doutrinação religiosa ou política, em persuasão pela retórica da propaganda, etc.

Assim, uma questão a ser enfrentada por uma pedagogia proposta a partir de princípios éticos/estéticos discursivos seria a da homogeneização de valores e a do desaparecimento da diversidade cultural, em função da crescente difusão da informação produzida a partir

¹⁵ Ainda que esse autor não tenha presenciado a explosão da comunicação pela internet, o surgimento das redes sociais, da comunicação em tempo real, etc., muitas de suas análises são pertinentes para o exame das relações humanas mediadas pela tecnologia que se vive na atualidade (McLUHAN, 1969).

de um padrão de cultura que se impõe aos demais pela via das tecnologias de comunicação.

Entendido em sentido amplo, o educar pode dar-se também pelos meios de comunicação, que podem contribuir para a formação do indivíduo, seja ela boa ou má. Desde a Grécia Antiga, quando os sofistas dominavam o uso da palavra, sabe-se muito bem que a retórica pode ser usada para fins justos ou injustos; o problema hoje é que o uso público da palavra - a comunicação, enfim - tornou-se algo muito complexo, envolvendo interesses estratégicos difíceis de apreender, pois muitas vezes nem sequer são claramente identificáveis.

Em suma, a recuperação da relação entre sujeitos, que é o ponto de partida da ética do discurso, parece que busca retomar uma tradição de diálogo que, como já foi dito algures, remonta a Sócrates. Em nossos dias, em que muitas vezes se veem propostas teóricas nas quais se apregoa a substituição da ética pela estética, talvez não seja demais propor que, em lugar de se eliminar a ética da vida humana, adotando-se o relativismo, construa-se uma interação do belo com o justo.

Vista a questão de outro ângulo, também se poderia inserir a ética discursiva de Apel (cuja tarefa parece ser buscar as condições que possibilitem a justiça, sem prescrever um modelo de felicidade ou de vida boa que deva ser universalizado) no debate sobre a relação da estética com a educação e a questão dos meios de comunicação enquanto instrumento para conduzir os indivíduos a uma moral que ultrapassasse uma racionalidade parcial e instrumentalizadora dos seres vivos e do planeta.

Isto, não obstante, supõe que a tarefa educacional mais cara ao projeto iluminista, isto é, aquela em que cada ser humano seja capaz de esclarecer-se a si próprio, estivesse realizada ou, pelo menos, em curso; em outras palavras, que as decisões tomadas por cidadãos em todas as partes do mundo estivessem fundamentadas na autonomia da vontade e na liberdade de escolha.

Ora, a autonomia da vontade e a liberdade de escolha só podem ser exercidas com pleno desenvolvimento da capacidade de julgar do indivíduo, o que pressupõe formação e informação de suas opiniões e preferências; eis aí, então, novamente, a questão da informação como meio privilegiado para realização não apenas da ética intrapessoal, mas da democracia fundada na intersubjetividade. Neste sentido, a informação que vem permeada pela afetividade educacional (e aqui reside a força da *mimesis*) necessita ser resguardada de exemplos e valores autoritários e

inibidores do desenvolvimento da capacidade de escolher, os quais incitam as novas gerações a adotar modos de vida, atitudes e valores profundamente antidemocráticos.

Para concluir, parece oportuno que se reveja a advertência de um dos autores mencionados neste trabalho: "aquele que deixa o mundo, ou a parte do mundo a que pertence, escolher o seu plano de vida em seu lugar, não necessita de nenhuma faculdade a mais que a imitação simiesca" (STUART MILL, 1991).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. ; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- APEL, K. O. O *a priori* corporal do conhecimento. In: GADAMER, H-G.; VOGLER, P. (Org.). *Antropologia Filosófica*. São Paulo:Edusp, 1977.
- APEL, K. O. *Transformation der Philosophie*. Das *a priori* der Kommunikationsgemeinschaft. 5ª Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993.
- APEL, K. O. *Towards a transformation of philosophy*. Milwaukee: Marquette University Press, 1998.
- APEL, K. O. *La transformación de la filosofía*. Madrid: Taurus Ediciones, 1985.
- APEL, K. O. et alii. *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991.
- APEL, K. O. Pensar Habermas contra Habermas. In: DUSSEL, E. (Comp.). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel: diálogo filosófico norte-sur desde América Latina*. México: Siglo XXI, 1994.
- APEL, K. O. Fundamentos de semiótica: sentido lingüístico e intencionalidad. La compatibilidad del "giro lingüístico" y el "giro pragmático" de la teoría del significado dentro del marco de la semiótica trascendental. In: DUSSEL, E. (comp.). *Debate en torno a la ética del discurso de Apel: diálogo filosófico norte-sur desde América Latina*. México: Siglo XXI, 1994.
- APEL, K. O. *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós, 1995

- ARISTÓTELES. *Da lembrança e da rememoração. (ΠΕΡΙ ΜΝΗΜΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΜΝΕΣΕΩΣ)*. Tradução, notas e comentário de Cláudio Veloso. Campinas: CLE/Unicamp, Série 3, v. 12, n. especial, jan./dez. 2002.
- ARISTÓTELES. *Ethica Nicomachea*. Oxford: Clarendon Press, 1984.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LANA, R. C. *Uma análise da intersubjetividade na ética do discurso*. Campinas, 1999. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - PUCCAMP, Campinas.
- McLUHAN, H. M. *O meio é a mensagem*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1969.
- PIAGET, J. *Obras selecionadas*. São Paulo: Abril Cultural: 1973.
- STUART MILL, J. *Sobre a liberdade*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- STUART MILL, J. *O Utilitarismo*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- TREVISAN, A. L. *Filosofia da educação – mimesis e razão comunicativa*. Ijuí: Unijuí, 2000.

