

Multirreferencialidade e o pensar filosófico em sala de aula: elementos para uma desconstrução do ensino de Filosofia tradicional

8

Multireferentiality and the philosophical thinking in the classroom: elements for a deconstruction of traditional Philosophy teaching

Francisco dos Ramos Neves*

Resumo: O presente artigo tem como finalidade discutir e apresentar elementos para uma desconstrução do conceito tradicional de ensino de Filosofia à luz da abordagem multirreferencial, contextualizando os motivos filosóficos que atestam a falência conceitual do uso do termo *ensino* para explicar as práticas filosóficas em educação. Metodologicamente apresentamos a proposta de uma nova abordagem dessas práticas a partir da demonstração da problemática multirreferencial. A abordagem multirreferencial foi aprofundada por Jacques Ardoino, da Universidade de Vincennes (Paris VIII), desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, que surge para redefinição do fazer pedagógico em sala de aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. A abordagem multirreferencial, para ser aplicada ao processo filosófico no contexto escolar, requer uma ruptura radical com a tradição fundamentada no imperativo do racionalismo instrumental em seu discurso e prática.

Palavras-chave: Multirreferencialidade. Complexidade. Filosofia da educação. Desconstrução.

Abstract: This article intends to discuss and submit elements for a deconstruction of the traditional concept of teaching Philosophy the light of the multireferential approach, contextualising the philosophical motives that attest to the bankruptcy of the conceptual usage of the term *teaching* to explain the philosophical practices in education. Methodologically we present the proposal for a new approach to these practices from the demonstration of the multireferential problematic. The multireferential

* Doutor em Filosofia pelo Programa Integrado de Filosofia (UFPE-UFPB-UFRN). Professor de Filosofia no Departamento de Filosofia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail:* professor.ramos@hotmail.com

approach was deepened by Jacques Ardoino, of the University of Vincennes (Paris VIII), developed the field of education and of the human sciences in general, which arises to redefinition of the make pedagogical in the classroom, in contrast to the traditional procedures adopted. The multireferential approach to for be applied to the philosophical process in the school context requires a radical break with tradition founded by the imperative of instrumental rationalism in their discourse and practice.

Keywords: Multireferential Approach. Complexity. Philosophy of education. Deconstruction.

Introdução

Este artigo propõe uma reflexão acerca do processo relativo à prática filosófica no contexto escolar em uma abordagem multirreferencial que se desvencilhe das práticas educacionais ligadas à mentalidade da tradição iluminista. Tratar desse processo rompendo com a abordagem tradicional implica repensar o próprio discurso conceitual aplicado ao contexto escolar, quando se trata da perspectiva filosófica. Para refazer minimamente esse discurso, começamos com a recusa em aplicar os termos *ensinar Filosofia* ou *ensino de Filosofia*, que remete ao *ensinar* como meio de transmissão de conhecimento. O processo do filosofar é autônomo, ou, então, não é filosofar. Dessa forma, não se ensina filosofar ou filosofia, mas se possibilita o filosofar, como bem nos adverte Kant. O ensino acontece em relação a uma atividade fabril que requer apenas repetição de procedimentos e técnicas específicos, que podem ser repetidos por qualquer outro que siga as devidas orientações estabelecidas para obter o mesmo resultado. Algo diferente pode sair desse processo de ensino e aprendizagem, ou por imperícia e falta de habilidade em não aprimorar a técnica referencial, ou quando se inova na concepção fabril do objeto dando-lhe novos contornos ou novas funções diferenciadas. É na inovação e na diferenciação que reside o filosofar, mesmo que embrionário. E esse inovar e diferenciar não se ensina; cabe ao criador e idealizador da novidade e da diferença a intervenção filosófica no que cria e inova, o que vai além da mera repetição.

Inicialmente enfatizamos que levamos em consideração que o processo filosófico não é ensinado, ele pode ser desenvolvido contextualmente no universo investigativo dos indivíduos em sua interação dinâmica com o pensamento emitido por outros em escritos ou diálogos expostos pela linguagem falada oral e publicamente. O indivíduo inserido no universo de aprendizagem filosófica, escolar ou extraescolar, se relaciona com o pensamento filosófico por meio de leituras e diálogos com colegas e professores e inicia ou, de acordo com o nível de maturidade filosófica de cada um, aprimora seus conhecimentos filosóficos. Nesse contexto, o professor de Filosofia não ensina filosofar, mas indica os caminhos por meio de exercícios de reflexão desenvolvidos de acordo com sua experiência filosófica própria. O termo *ensino* pode até ser utilizado, tendo em vista que está impregnado no discurso escolar, e sua supressão imediata poderia causar problemas na comunicação entre os falantes submetidos ao jogo de linguagem escolar. Além do mais, as palavras não podem ser abolidas para não incorrerem em novo discurso repressivo, agora no âmbito linguístico; mas as palavras podem e devem ser desconstruídas e ressignificadas. O uso da palavra *ensino* pode ser orientado à compreensão de um sentido mais aberto, como demonstração, representação do que se intenciona dizer e mostrar.

Nesse sentido, em uma abordagem multirreferencial, que não seja mutilante a ponto de privilegiar apenas algum aspecto isolado da formação humana, a expressão “ensino de Filosofia” pode ser compreendida como representação ou como *mostra* que expõe as diversas possibilidades de conhecimento, que exige uma participação ativa da imaginação criativa do educando. *Mostra* no sentido de uma exposição de como o professor desenvolve sua pesquisa e suas reflexões, mas com o cuidado de orientar que esses processos filosóficos demonstrados são característicos de sua própria experiência como pensador de Filosofia. Esse cuidado serve para orientar que cada indivíduo, apesar de *estar* com a coletividade pensante, deve *ser pensante* na coletividade; isto é, precisa demonstrar que o filosofar não se dissocia de um pensar autônomo edificante, mesmo levando em consideração e se abrindo para o que os outros pensam em uma relação crítica de interação reflexiva. Como diz Castoriadis,

queremos indivíduos autônomos, isto é, capazes de uma atividade refletida própria. Contudo, [...] os meios e os objetos dessa atividade, e mesmo [...] seus meios e métodos só podem ser fornecidos pela imaginação radical da psique. É aí que se encontra a fonte de contribuição do indivíduo à criação social-histórica. E é por isso que uma educação não mutilante, uma verdadeira *Paidéia* é de uma importância capital. (1992, p. 160-61).

Nessa *Paidéia* multirreferencial, o professor de Filosofia precisa ser uma espécie de orientador educacional-reflexivo. Seu papel, no contexto escolar, difere do papel de quem ensina um saber científico. No entanto, é importante evidenciar que o ensino do saber científico não se limita ao ensinar princípios, teorias, leis científicas e paradigmas científicos produzidos até então, pois a esse processo de ensino devem se seguir orientações filosóficas, que possibilitem o inovar, a criatividade e a inventividade também na esfera da cientificidade, visto que a ciência não é neutra e requer elementos de não cientificidade para suas descobertas e superações paradigmáticas.

O ensinar Filosofia, no sentido tradicional, como transmissão e reprodução de conhecimentos, perde seu sentido em uma abordagem multirreferencial sobretudo quando tratamos da meditação e especulação como possibilidades de uma singularidade subjetiva do pensamento, o que não pode ser ensinado, pois que exige crescimento intrapessoal e formação de autoconsciência. Mas isso não implica se aferrar à defesa intransigente de uma espécie de solipcismo, o indivíduo consigo mesmo, por isso é quase impossível dada a complexidade da tessitura do pensamento. Ninguém tece o pensamento sozinho, por mais que se isole em sua subjetividade, visto que o pensamento é linguagem que se comunica com o espírito-mente, e a linguagem é o lugar que nos abriga e nos faz presente e nos faz projeção. No contexto escolar, o educador é visto mais como mediador e provocador de reflexão filosófica e muito menos como proprietário da verdade sobre o processo de filosofar.

A tradição tem seu discurso próprio, e a abordagem multirreferencial aplicada ao processo filosófico no contexto escolar requer uma ruptura. Essa tradição tem suas raízes no imperativo de uma racionalidade instrumental e positivista que pensa o filosofar aplicado no contexto escolar como um processo linear e vertical de imposição de verdades e conceitos absolutos (ensino). A abordagem multirreferencial aprofundada

por Ardoino, da Universidade de Vincennes (Paris VIII), desenvolvida no âmbito da educação e das ciências humanas em geral, surge para a redefinição do fazer pedagógico em sala de aula, em contraposição aos procedimentos tradicionais adotados. Essa abordagem tem como principais colaboradores Michel Lobrot, René Barbier, Georges Lapassade, René Lourau, Remi Hess e outros. A concepção multirreferencial de abordagem dos fenômenos educacionais e na articulação do pensamento desvencilhado das amarras racionais e instrumentais da tradição regida pelo pensar calculador, vem se destacando gradualmente no campo da pesquisa educacional e nas diversas áreas do saber.

A abordagem multirreferencial ainda é uma discussão em gestação que não se propõe como teoria, visto que não representa um sistema fechado de pensamento, mas é teoricamente construída a partir de múltiplos olhares, pensamentos e práticas em constante problematização, tendo em vista a complexidade das situações vivenciadas no fazer e no pensar a educação. Porém, podemos enfatizar que sua discussão ainda não é amplamente conhecida e tematizada no debate acadêmico aqui no Brasil. Essa abordagem não representa uma novidade em termos de referências filosóficas, pois recorre às temáticas existentes sobre complexidade, alteridade, transdisciplinaridade e outros. No entanto, representa uma abordagem diferente no âmbito das atividades teórico-práticas do fazer educacional, que envolve conteúdos, métodos, currículos, didáticas, competências, habilidades e atitudes, sem se reduzir a um só aspecto desse universo. Por ser uma abordagem diferenciada, tende a ser objeto de polêmicas e críticas, sobretudo por ser um marco na ruptura com o modelo de educação fundamentado no princípio de redução. “O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo ao simples.” (MORIN, 2000, p. 42).

Ao discutirmos possíveis temas para a Filosofia no contexto da escola, não podemos obliterar a preponderante e complexa tarefa de repensar o currículo escolar. O próprio currículo escolar já envolve em si uma complexidade de disciplinas, o que nos remete ao sentido de rompermos com procedimentos paradigmáticos tradicionais e resgatar para debate a abordagem multirreferencial, mesmo que isso possa ser polêmico, conforme nos adverte a Professora Burnham.

A concepção de *multirreferencialidade* é muito recente no campo da pesquisa educacional e começa a levantar polêmica, especialmente porque rompe com a ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um e único *paradigma epistemológico/metodológico*. E esta situação de polêmica pode nos levar a interrogar sobre as razões de considerarmos imprescindível o aprofundamento dos estudos sobre esta perspectiva quando temos como foco de interesse o estudo do currículo escolar. (1993, p. 8).

A abordagem multirreferencial em Filosofia aplicada ao contexto escolar busca integrar em uma heterogeneidade, no sentido interno,¹ áreas temáticas da Filosofia, e, de forma transdisciplinar, no sentido externo à Filosofia, propõe a integração das diversas áreas e saberes em estudo na formação do educando. A abordagem multirreferencial não se reduz a um método ou a uma mera reprodução de conteúdos, por mais diversos que sejam esses, para não incorrer nos mesmos erros reducionistas da didática comeniusiana² da tradição. A finalidade é a de ruptura com o modelo unidisciplinar de abordagem orientada pela monorracionalidade, resultante do pensamento da tradição cartesiana e da concepção matematizada da realidade como visto nas elaborações newtonianas, que “crê na apreensão do real como uma realidade única”. (BORBA, 2001, p. 131).

A abordagem multirreferencial, em sua complexidade, articula estratégias de aplicação da Filosofia e do filosofar dentro do contexto escolar, envolvendo tanto conteúdos conceituais, para que sejam repensados, desterritorializados em diversos contextos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento e reflexões sobre procedimentos, atitudes

¹ Burnham, citando Barbier (1992), diz que podemos tratar a multirreferencialidade em dois sentidos: um interno e outro externo. Segundo ela: “A multirreferencialidade interna é considerada a opacidade de referências que um sujeito humano dotado de desejos desenvolve durante seus múltiplos itinerários existenciais, traçando assim sua ‘itinerância’, que não pode ser abordada senão de uma maneira compreensiva e fenomenológica, já que é portadora de sentidos. A multirreferencialidade externa remete à rede simbólica de referências (p. 7) teóricas, de sistemas de conceptualizações científicas e de visões filosóficas do mundo, que necessariamente encharca de sentido o sujeito.” (BURNHAM, 1993, p. 8).

² A respeito, ver uma concepção de *didática magna* (universal) em Comenius (1592-1670) (2006) que propôs um modelo metodológico de aplicação da Filosofia no contexto escolar, que servisse para todas às ciências, seguindo uma ordem exata em tudo, baseado na repetição e na monorreferencialidade, modelo esse que serviu (e ainda serve) até nossos dias para orientação da abordagem tradicional do que se denomina ensino.

e competências envolvidos nos estudos filosóficos. Nessa abordagem, as diversas perspectivas e suas contradições são valorizadas e resguardam, no abrigo do pensamento autônomo, como meta da mesma, o reconhecimento da existência de diversas e diferentes formas de percepção, realidades e múltiplas inteligências em jogo, sem a preocupação de estabelecer hierarquias ou de reduzir umas às outras. Nessa compreensão da complexidade humana, como visto em Morin, que envolve afetividades, imaginações, crenças, desejos, pensamentos e ações diversas, a abordagem multirreferencial aposta na fragmentação do processo de aplicação do filosofar em sala de aula. Fragmentação não no sentido de negação da seriedade e de compromisso com o saber, mas como recusa desconstrutiva do sistema fechado de conhecimento pronto e acabado. Essa fragmentação aqui referida difere da disciplinarização criticada pela abordagem multirreferencial, pois diz respeito à fragmentação pós-moderna em contraposição ao paradigma unificador e sistematizante do racionalismo da modernidade que exclui os diferentes. De acordo com Santos,

a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. Mas sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos. (2008, p. 76).

Juntamente com essa fragmentação que se integra dialogicamente sem submeter ou subsumir um saber a outro, mantendo suas especificidades sem adotar uma forma de unidisciplinaridade ou de uma “hiperespecialização”, que assumem o desafio de manter as democráticas diferenças não impede uma visão interacional no que existe em suas distinções. Em nosso modo de pensar esse debate, o maior desafio que se coloca para esta abordagem multirreferencial é o de combater a compartimentalização dos saberes, mas revitalizar a condição existente dos fragmentos em uma desordem que nos impulsiona a um pensar livre, construtor de sentidos, na interação com os diferentes. Isso sem recair no velho erro de, temendo a desintegração dos saberes, buscar

equivocadamente a unidade absoluta e tirânica do pensamento unidimensional.

Os fragmentos, como diversos elementos referenciais de orientação que, na abordagem reducionista da educação monorreferencial não se comunicavam devido ao paradigma da monorracionalidade que negava os diferentes, exclui-os de sua lógica apropriadora e segregadora. Na abordagem multirreferencial, os fragmentos se integram em uma diversidade acolhedora do *outro* mesmo com suas diferenças.

2 Multirreferencialidade e abertura à alteridade

A fragmentação das estratégias de aplicação do filosofar em sala de aula ou em outros contextos de construção e desenvolvimento do conhecimento, demonstra uma comprometida recusa ao universo fechado do sentido e reivindica a liberdade e a emancipação da alteridade aprisionada na mesmidade repetitiva unificadora e totalizante do saber filosófico. A mesmidade racionalista cartesiana de imposição de uma verdade absoluta que chega a sacralizar o *eu* em sua supremacia em relação ao *outro*, coloca Descartes e Levinas em campos opostos.

Os dois autores são infinitamente distantes. Levinas se auto-implode em nome da alteridade. Descartes é um marco no estabelecimento do pensamento do Mesmo moderno (pela subjetividade dominadora e pela objetividade dominadora) e por sua vez da Totalização, do fechamento do mundo e da subjetividade ao reino do racionalismo/normatização e da objetificação da alteridade humana. (PELIZZOLI, 2008, p. 284).

Nesse sentido, a abordagem multirreferencial, seguindo orientação de Levinas, é entendida como valorização e abertura para o inteiramente *outro*. A alteridade (ou outridade), do grego *alter* (outro) é um conceito que parte do pressuposto de que todo indivíduo situado socialmente interage e interdepende de outros indivíduos. A existência do *eu individual* se realiza no contato com o *outro* que, em sua expansão multirreferencial, se torna o *outro*. O *eu* existe a partir do *outro*, do olhar que o *outro* me retribui ao perceber o diferente e o mundo que me cerca. A experiência do outro ressalta que a diferença constitui a vida social efetivada pelas

dinâmicas das relações sociais. A diferença é a base da vida social e, simultaneamente, a origem permanente de tensões e conflitos.

A experiência de alteridade é a condição de possibilidade para compreender que todos os nossos mínimos e próprios comportamentos familiares, posturas e reações habituais nada têm de natural. Tal experiência nos leva ao surpreendente contato com nós mesmos, porque nos autocontemplamos na busca do nosso autoconhecimento. Nosso autoconhecimento antropológico passa pelo conhecimento das outras diversidades culturais, conduzindo-nos à compreensão de que somos apenas uma cultura possível entre inúmeras outras culturas. A barbárie é o inteiramente *outro*, como tematiza Benjamin, mas o inteiramente *outro* como o inteiramente *outro eu*, ou o diferentemente *eu*. A outridade que comporta suas diferenças, mas que na abordagem multirreferencial torna-se imprescindível para a compreensão do todo em sua evanescência.

É o filósofo francês Levinas (1906-1995) quem mais discute em suas obras o tema da alteridade. Ele nos alerta que o pensamento ocidental, a partir da filosofia grega, desenvolveu-se como discurso de dominação e opressão. Nesse viés, o conceito de *ser* dominou hegemonicamente a Filosofia antiga e a Idade Média, sendo depois redefinido e reconfigurado secularmente pelo conceito de *eu*, que ele denomina como advento da *mesmidade* na Filosofia moderna, que segue até nossos dias. O que se mantém em relação a esses dois conceitos é a redução/simplificação unificadora e totalizante que exclui o confronto e a valorização da diversidade, entendida como abertura para o *outro*. Os escritos de Levinas nos transmitem o alerta de uma emergência ética de se repensar os caminhos da Filosofia a partir de um novo prisma, a partir do caminho em direção da aceitação e interação com o *outro*. Segundo Levinas,

o Outro metafísico é o outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é um simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que não se limita ao Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo. O absolutamente Outro. (1988, p. 2).

Levinas recebeu forte influência de Nietzsche além da fenomenologia de Husserl, do qual traduziu várias obras, e do pensamento de Heidegger e de Rosenzweig. No resgate e na valorização inclusiva da alteridade, o pensamento de Levinas enaltece a *Crítica* como filosofia primeira em detrimento da *Metafísica*, contrariando os postulados aristotélicos. É na abertura incondicional para a diferença, que extrapola os limites da mesmidade, na inter-relação entre os diferentes no convívio humano, que reside o sentido da existência. Perante o olhar do *outro*, o sujeito se reconhece como responsável em uma autocompreensão, lhe advindo daí a ideia de infinito.

Infinito ontológico como alteridade do interinamente (todo) *outro*, o infinitamente mais contido no *outro* que é, por sua vez, em uma abordagem multirreferencial, aceito e acolhido pelo *eu* como polo fundante do sentido da realidade. Nesse passo, o resgate do sentido de infinito garante poderes de acolhimento e de hospitalidade ao *outro*, que para Levinas encontra na expressão do rosto o seu autêntico reconhecimento fenomenológico. Dessa forma, “a hospitalidade exige o sentido (inter-)humano aberto pelo desejável em si, pelo Rosto”. (PELIZZOLI, 2008, p. 285). Os autores citados referem-se aqui ao Rosto do humano como abertura à integração/acolhimento do *outro* com suas diferenças, que fazem parte da constituição ontológica do humano, liberto da racionalidade objetiva excludente do pensar tecnicista do *iluminismo*. O rosto como rosto é o desnudamento da aparência, é o desnudar e a abertura dos limites fechados da finitude, como condição de possibilidade para o acolhimento hospitaleiro do *outro*. “Ela rompe o englobamento clausurante – totalizante e totalitário – da visão teórica. Ela se abre, de forma responsável, sobre o outro homem”. (LEVINAS, 2002, p. 10).

A ação de acolhimento e a de hospitalidade se integram em uma intencionalidade voltada à aceitação do infinito do *outro*.

A palavra “hospitalidade” vem aqui traduzir, levar adiante, “re-produzir” as duas palavras que a precederam: “atenção” e “acolhimento”. Uma paráfrase interna, também uma espécie de perífrase, uma série de metonímias expressam a hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, *sim* ao outro. A intencionalidade, a atenção à palavra, o acolhimento do rosto, a hospitalidade são o mesmo, mas o mesmo enquanto acolhimento do

outro, lá onde ele se subtrai ao tema. Ora, este movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro. (DERRIDA, 2008, p. 40).

O sentido ontológico do que diz respeito ao “outramente que o Ser”, da tradição racionalista cartesiana, é a pré-condição para a abertura gerada ao acolhimento e à atenção ao *outro*, que, por muito tempo, fora excluído do discurso imperante da racionalidade instrumental. “Lévinas propõe pensar a abertura em geral a partir da hospitalidade ou do acolhimento – e não o contrário. Ele o faz expressamente. Estas duas palavras, ‘abertura’ e ‘hospitalidade’, são ao mesmo tempo associadas e distinguidas em sua obra.” (DERRIDA, 2008, p. 36).

O rosto é a presença constante do *outro* em sua inteireza e diferença que escapa da minha definição própria, mas que se faz presença nessa ausência em meu próprio ser, vista como autonomia que se abre para mim quando considero a legitimidade de sua outriedade e diferença. “O rosto concretiza o ser e o sentido da alteridade humana.” (RUÍZ, 2008, p. 145). O reconhecimento do outro é um desejo metafísico, que assume a condição de uma antropologia metafísica de reconhecimento da alteridade, que por ser a dimensão do inteiramente outro faz parte da manifestação do humano no mundo. Como diz Levinas (2002, p. 57), “o desejo metafísico tende para o totalmente outro, para o absolutamente outro.”

O acolhimento do *outro* evidencia a filiação a uma atitude eticamente responsável e correta, e, para a efetividade desse acolhimento, resgatando-o em sua atualidade, é imprescindível estar atento ao chamado e clamor do *outro*, para poder recebê-lo, mesmo além dos meus limites, em uma relação eticamente responsável.

O acolhimento determina o “receber”, a receptividade do receber como relação ética. Já o havíamos escutado: “Abordar o Outro no discurso” é *acolher* sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a idéia que se poderia ter dele. É então *receber* do Outro para além da capacidade do eu. (DERRIDA, 2008, p. 43).

Isso implica dizer que o esforço de sacrifício não anula o *eu*, mas radicaliza a ideia de intenção ética acolhedora e incondicional. Nessa intenção ética, ocorre a abertura para a abordagem multirreferencial,

que, em uma retroação, o que faço para o acolhimento do *outro* com suas diferenças, me capacito para que essa ação possa ser sobre mim pensada, embora não exigida como condição para meu agir ético de acolhimento e recepção do *outro*.

Estar atento ao chamado do *outro* é sair do mero *eu* como coisa-em-si e se abrir para a presença no *eu* da ideia de infinito. O rompimento com os limites fechados do meu *eu* me transcende ao limiar do infinito, acolhendo e abrigando o diferente que sirvo e alimento com o meu olhar de aceitação e me retroalimentado nessa complexidade relacional. “Estar atento significa um excedente de consciência que supõe a chamada do Outro [...]. Minha existência, como coisa-em-si começa com a presença em mim da ideia do Infinito”. (LEVINAS, 2002, p. 196). Abrir-se ao infinito como quem quer ser mais que um simples referencial de valor unidimensional. Não se pode pensar sem a presença do *outro*.

A abordagem multirreferencial reconhece a vitalidade da inter-relação ativa que o *eu* deve ter para com o *outro*, onde o existir efetivo, o verdadeiro *ser-para-o-outro* deve ir além do mero existir. O mero existir como o simples estar-no-mundo, sem a intenção de pensamento, não efetiva a relação ética desinteressada como um agir consciente em sociedade. Levinas pensa de maneira kantiana ao afirmar que o ser-para-o-outro sugere um agir desinteressado, cuja intenção moral não deve ser meio para uma finalidade qualquer, mas dever ser boa em si mesma.

A sociedade com o Outro que marca o fim do absurdo rumor que sobre ele, não se constitui como o trabalho de um Eu que concede um sentido. É necessário ser para outro – existir e não apenas agir – para que o fenômeno do sentido, correlativo da intenção de um pensamento, possa surgir. Ser-para-o-outro, não deve sugerir uma finalidade qualquer [...]. Ser para o outro é ser bom. (LEVINAS, 2002, p. 271).

Ser para outro não elimina o *eu* para identificação com o *outro* em uma espécie de similariedade que nega a diferença; essa relação é de valorização e responsabilidade para com o *outro*. Nessa relação de valorização ética e responsável do *outro*, sou levado ao conhecimento do *outro* e me elevo à transcendência metafísica de superação de mim mesmo como finitude e particularidade sem comunicação com a exterioridade. “A transcendência como tal é ‘consciência moral’. A consciência moral

leva a cabo a metafísica, se a metafísica consiste em transcender.” (LEVINAS, 2002, p. 271).

Levinas se utiliza da metáfora, podemos assim dizer, do rosto para designar o elemento explicativo de sua teoria de compreensão metafísica do *outro*. O rosto é o fenômeno do ser em sua inteireza, é o que manifesta o significado (*sinngebung*) em seu sentido primeiro antes de qualquer juízo moral ou conceito preestabelecido. A evidência do rosto garante a suspensão eidética que se possa ter do *ser* antes de conhecê-lo, evitando o preconceito moral de exclusão do *outro* abrindo-lhe as portas do meu *eu* para o seu (re)conhecimento e o conseqüente acolhimento.

O rosto é a manifestação da significação primeira, pois revela o olhar do *outro* lançado ao meu, pois, como fenômeno moral que faz o *outro* transcender seu universo interno ao mundo exterior, “o rosto é exterioridade em sua moralidade”. (LEVINAS, 2002, p. 271).

3 Pensar complexo, transdisciplinaridade e bricolagem filosófica

Dentro do contexto de multirreferencialidade, é de fundamental importância discutir a transdisciplinaridade, o que nos impõe a discussão prévia do que significa a disciplinaridade. A disciplinaridade implica uma área especializada de estudo sobre determinado conhecimento específico (disciplina) que se fecha em seu limitado âmbito conceitual. Na disciplinaridade, se o pesquisador se isola em uma redoma intocável de conhecimento, desconsidera os seus possíveis vínculos com outras áreas do conhecimento, inclusive, a disciplinarização do conhecimento chega ao absurdo de estabelecer cânones e padrões verificadores de validade da linguagem que representa o seu saber oficial. Como diz Morin (2005, p. 135), “sabemos cada vez mais, que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras”.

Muitos pesquisadores têm propalado o termo *interdisciplinaridade* em substituição ao paradigma da disciplinaridade, mas a interdisciplinaridade, da forma como foi pensada e adotada, não representou significativos avanços em direção a uma abordagem multirreferencial. O que ela reconhece é apenas a existência de diversas disciplinas e, a partir de um núcleo comum, articula todas elas unificando-as em uma abordagem centralizadora ditada por uma metodologia articulada, unilateralmente, a partir de uma referência conceitual de valor. De acordo com Morin, a interdisciplinaridade é uma limitada

solução para o problema da disciplinarização, pois, embora tenha dado importante contribuição ao debate aqui referido, “a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiramente fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar”. (MORIN, 2005, p. 135). Desse modo, como a nossa pretensão é aprofundar as práticas educacionais no sentido de uma abordagem multirreferencial, concordando com Morin, “é preciso ir além, e aqui aparece o termo ‘transdisciplinaridade’”. (MORIN, 2005, p. 135).

Na abordagem multirreferencial, os fragmentos são reconhecidos como alteridades ressignificadoras e são reunidas em uma transdisciplinar bricolagem.

Na bricolagem não há nada determinado; ela é o espelho do social-psíquico dos indivíduos. A bricolagem permite que escapemos, sempre, à reificação das coisas, das instituições e dos discursos. O bricolagem é um dos elementos fundamentais nas ditas inteligências múltiplas. (BORBA, 2001, p. 133).

O reconhecimento da existência de diversas inteligências, como diversos fragmentos, em um universo plural na vida em geral e especificamente na realidade escolar implica a valorização da compreensão da importância de serem adotadas múltiplas referências no processo educacional filosófico em sala de aula.

Isto significa que o conhecimento construído sob a perspectiva da análise multirreferencial é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, ele é realizado como uma “atividade artesanal”, como uma bricolagem. Ele é tecido de tal forma que as disciplinas não se reduzem umas às outras. (MARTINS, apud BARBOSA, 1988, p. 30).

Assim, a bricolagem como procedimento investigativo da abordagem multirreferencial, resgata os diferentes não para uma fusão ou confusão sem sentido³ de saberes, mas para possibilitar, conforme Ardoino,

uma leitura plural dos seus objetos práticos e teóricos, sob diferentes ângulos, considerando os olhares específicos e as linguagens, apropriados às descrições requeridas, em função de sistemas de referências distintos, supostos reconhecidos explicitamente não redutíveis uns aos outros, isto é, heterogêneos. (Apud BORBA, 2001, p. 137).

Nesse debate, o tema da complexidade assume um importante papel; pois a complexidade designa, segundo Ardoino, o “que contém, engloba [...], o que reúne diversos elementos distintos, até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável”. (1998, p. 24). A abordagem multirreferencial, pela própria complexidade, requer um acerto de contas com a tradição racionalista que tem em Descartes seu expoente máximo na era moderna.

Tratar o tema da complexidade implica lançar mão de um *estatuto de análise* bem diferenciado daquele da análise cartesiana, em que esta significa instrumento de decomposição, desmonte, desconstrução de um todo em suas partes elementares, com vistas a uma síntese, uma explicação ulterior. (BURNHAM, 1993, p. 5).

Com forte inspiração em Morin, em sua metáfora da *Torre de Babel* do conhecimento, Burnham afirma que, nesse universo mutilado por heterogêneos e complexos saberes, que são processos infundáveis

³ Etimologicamente, a palavra *confusão* vem do Latim *confusio, onis*, que designa “ação de juntar, reunir, misturar”. Assim, o (com)fundir originalmente significa fundir com, unir vários elementos, tornar indistinto, diferente do homogêneo, implica claramente uma desordem. No entanto, foi o preconceito racionalista-reducionista e simplificador da realidade que afirmou o sentido monorreferencial da realidade esquecendo-se que os fragmentos caóticos da desordem precedem e alimentam a ordem, fazendo coexistir com a organização, como nos diz Morin, em apoio indireto às descobertas da física quântica, sobre como o próprio universo é caoticamente ordenado. “Assim, a desordem aparece-nos como parceira e componente de todos os processos cosmogênicos. Aparece-nos assim como uma noção muito rica: não existe *uma* desordem (como existia *uma* ordem), mas várias desordens: desigualdade, agitação, turbulência, encontro aleatório, ruptura, catástrofe, flutuação, instabilidade, desequilíbrio, difusão, dispersão, retroação positiva, *runaway*, explosão.” (MORIN, 1987, p. 52).

resultantes da liberdade de pensamento, certos modelos padronizados de conhecimentos se encontram inevitavelmente em crise constante. Essa crise se manifesta em diversas áreas do saber, sobretudo na Filosofia, onde os tão proclamados fundamentos primeiros e últimos se perdem no horizonte de uma realidade multifacetada impossível de se estruturar em uma unidade sistemática de demonstração. Podemos até propor a possibilidade da *coisa em si*, independentemente da experiência, como pensa Kant, mas apenas como ideia que se propõe acerca do sentido para a compreensão da realidade das coisas em geral e do próprio *ser* do homem existente.

A crise na Filosofia, simultaneamente, faz evidenciar uma crise na ciência, fazendo do sonho de se encontrarem os fundamentos objetivos e necessariamente universais para toda a verdade, se transforme em um pesadelo real que oprime nossa mente tão acostumada com essa concepção de certeza como porto seguro para nossas inquietações espirituais. As descobertas da microfísica com o advento da física quântica servem de orientação para percebermos a incerteza como vital para o nosso navegar por mares sombrios da existência, orientados por uma *polissemia notável* de contatos, olhares, percepções e leituras diversas da realidade, na qual se quer navegar nas nossas constantes buscas investigativas.

Assim, a concepção de uma abordagem multirreferencial se demonstra vigorosa e inovadora em uma complexidade, que “requer o olhar por diferentes óticas, a leitura através de diferentes linguagens, enfim, a compreensão por diferentes sistemas de referências”. (BURNHAM, 1993, p. 7).

Conclusão

Por fim, para situarmos a abordagem multirreferencial em um universo de possibilidades para a atividade filosófica no contexto educacional, precisamos desconstruir o paradigma dominante da racionalidade filosófica mutilante.

A questão que se destaca é que todos, principalmente nós, educadores, ainda apresentam uma visão de mundo sustentada pelo referencial da ciência moderna cuja questão principal é que não se apresenta como um paradigma entre outros, mas como o paradigma. A ciência moderna tem se apresentado como verdade única para a compreensão e representação da realidade. (PARIS, 2000, p. 70).

O paradigma newtoniano-cartesiano do reducionismo da diversidade das coisas em uma visão mecânica e determinista, cujo pensar é desvinculado do sujeito existente em um mundo humano, pensar e existir em suas múltiplas possibilidades de experiência não se coadunam com esse paradigma racionalista da tradição. O pensar é excluído da esfera do humano, enquanto é ser existente em sua extensão localizada historicamente para ser situado em uma instância transcendental governada pelo princípio de identidade da evidência lógico-matemática.

Toda a vida em sociedade, especialmente a escola como instituição social, *coisifica* o universo humano que compõe a *relação pedagógica*, transformando-a numa relação asséptica, metodológica, mecânica, neste sentido, desumana. Produtos deste processo cultural marcadamente cartesiano/newtoniano somos condicionados a nos ver e a ver nossos alunos de modo coisificado, estamos divididos entre a razão e sentimento, sendo este tão somente empecilho para o trabalho daquela. Vivenciamos nossa afetividade de forma mecânica, resultante de uma cisão profunda entre o ser pensante e o ser emocional. (PARIS, 2000, p. 72).

Pelo critério da evidência lógico-matemática, o princípio de identidade, inaugurado por Parmênides, apenas seria digno de assumir a condição de verdade o que negaria o seu contrário afirmando-se como certeza indubitável.

A abordagem multirreferencial em Filosofia, embora envolvida com as problemáticas da educação e das ciências humanas e sociais, também está atenta aos avanços das ciências em geral, inclusive as mudanças ocorridas no seio das teorias da física. Todos os aspectos da realidade e das ciências são do interesse dessa nova abordagem, que procura estabelecer uma possível compreensão das coisas em uma tessitura complexa. A abordagem multirreferencial se nutre da diversidade que compõe o universo e referenda a desconstrução da tradição nas ciências. A transformação constante no pensamento científico, como a “alteração conceitual promovida no seio da Física Quântica conduziu ao desmonte de todo o universo do pensamento newtoniano”. (PARIS, 2000, p. 71). Desse modo, o reducionismo científico da abordagem newtoniano-cartesiana perde espaço para a acolhida de uma abordagem multirreferencial e complexa da realidade.

O pensamento complexo é o pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui a realidade em questão; tenta dar conta do que significa originalmente o termo “*complexus*” (o que tece em conjunto) e responde ao apelo do verbo latino “*complexere*” (abraçar). O novo referencial é de fácil apreensão pelo fato de nossa educação nos ter ensinado a separar e a isolar todas as coisas, a separar os objetos de seus contextos, a dividir a realidade em compartimentos, o que nos torna incapazes de apreender o “*complexus*” – o tecido que junta o todo. (PARIS, 2000, p. 71).

Assim, a discussão no campo das ciências sobre a relação clássica entre sujeito e objeto, nos princípios da ciência tradicional, passa por uma radical redefinição. O lugar e o papel do sujeito devem ser (re)problematizados, colocando o que antes era tido como objeto passivo submetido a determinações outras, como algo dotado de escolha e de autonomia.

A abordagem multirreferencial retoma essa discussão assumindo que o conhecimento se realiza exatamente ali onde a ciência cartesiana e positivista não o reconhece: na relação mesma entre sujeito e objeto – na *relação intersubjetiva*. Isto significa dizer que, no lugar de termos um objeto que se quer objetivo, nós iremos, na verdade, *ter um objeto que é ao mesmo tempo sujeito*. (MARTINS, 2004, p. 91).

Referências

- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. *Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2000.
- BARBOSA, J. G. (Coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.
- BORBA, Sérgio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do professor pesquisador: da conformidade à complexidade*. Maceió: Edufal, 2001.

BURNHAM, Teresinha Froés. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 58, abr./jun. 1993.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do Labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COMENIUS. *Didática magna*. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Adeus a Emmanuel Lévinas*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. *Totalidade e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. 6. ed. Salamanca: Sígueme, 2002.

MARTINS, João Batista. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, maio/ jun./jul./ago. 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 8. ed. rev., mod. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *O método I: a natureza da natureza*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

PARIS, Francisca Romana Giacometti. A relação pedagógica e sua resignificação. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. *Autores-cidadãos: a sala de aula na perspectiva multirreferencial*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (Org.). *Alteridade e ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. Notas para compreender Levinas. In: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (Org.). *Alteridade e ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz. *Levinas: a reconstrução da subjetividade*. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

RUÍZ, Castor B. Emmanuel Levinas, alteridade & alteridades: questões da modernidade e a modernidade em questão. In: SOUZA, Ricardo Timm de; FARIAS, André Brayner de; FABRI, Marcelo (Org.). *Alteridade e ética*: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Levinas. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

Submetido em 17 de março de 2015.
Aprovado em 31 de julho de 2015.