

Linguagem, instituição e educação: contributos merleau-pontyanos

*Language, Institution and Education:
Contributions from the philosophy of Merleau-Ponty*

LUÍS ANTÓNIO UMBELINO*



RESUMO – O presente texto tem como objectivo meditar sobre a dificuldade de fazer “reformas” de sucesso no contexto da educação. Seguiremos uma pista de investigação precisa que descobrimos na reflexão de Merleau-Ponty sobre o conceito de “instituição”: sustentaremos que tal reflexão se poderá aplicar com proveito à compreensão do modo como podemos – e devemos – enfrentar as necessidades de mudança que a Escola não pode deixar de suscitar.

Palavras-chave – educação; instituição; Merleau-Ponty

ABSTRACT – This paper aims to meditate on the difficulty of making successful changes and reforms in the field of education. To do this, we will follow a line of research established by Merleau-Ponty’s concept of “institution”. We will argue that the philosophical horizon established by this concept can be applied to the understanding of how can – and should – be faced the need for change that Education always demands.

Keywords – education; institution; Merleau-Ponty

A presente reflexão parte de uma tripla convicção e desenvolve-se apoiada por uma pista de investigação precisa. A tripla convicção que nos motiva pode ser assim formulada: a) num mundo marcado pela penúria de sentidos formadores, a Escola (a educação, o ensino, a aprendizagem, a formação, etc.) encontra-se ameaçada por uma série mais ou menos indeterminada de problemas que parecem não acabar: alguns são velhos e, de mal resolvidos, regressam ciclicamente; outros são novos e, de mal compreendidos, parecem avolumar-se; b) para alguns desses problemas é possível encontrar uma solução racional; c) soluções racionais são algo quase impossível de encontrar no esmagador frenesim reformador que, cegamente, sob o mandamento de algumas narrativas inconsistentes – da “excelência”, da “empregabilidade”, do “sucesso”, das “metas”, etc. –, vem conduzindo a vida das instituições de ensino do ocidente.

A pista de investigação que aqui seguiremos foi descoberta na reflexão de Merleau-Ponty sobre o conceito de “instituição”: sustentaremos que tal reflexão se poderá aplicar com proveito à compreensão do modo como podemos – e devemos – enfrentar as necessidades de mudança que a Escola não pode deixar de suscitar.

2.

A história recente dos sistemas de ensino de alguns países europeus tem vindo a ser contada ao ritmo de reformas constantes. E não raras vezes esse ritmo parece gerar o sentimento de que cada nova reforma “do sistema”, cada nova “receita” para a “crise” da educação, cada novo modelo para a organização das escolas, cada nova orientação para a composição e “gestão” dos programas, criam frequentemente mais problemas do que aqueles que

* Doutor em Letras (Filosofia Moderna e Contemporânea) pela Faculdade de Coimbra (Coimbra, Portugal) e Professor Auxiliar da Faculdade de Letras no Departamento de Filosofia, Comunicação e Informação da Universidade de Coimbra (Coimbra, Portugal). *E-mail*: <lumbelino@fl.uc.pt>. *Artigo recebido em setembro 2012 e aprovado em setembro 2012.*

prometiam vir resolver. Importa perguntar por que razão assim será? É certo que, por vezes, aquele sentimento é injustificado e deriva da atitude medrosa que prefere um problema conhecido a uma solução inovadora – porque há, efectivamente, boas reformas e transformações benéficas. Mas outros casos existem em que tal sentimento de decepção é confirmado pelos factos (ainda que quase nunca pela estatística). Com isto, não se pretende, obviamente, afirmar implicitamente que nenhuma reforma deva ser empreendida, e que tudo deva manter-se inalterado num marasmo imobilista. Bem pelo contrário; ainda assim, é forçoso, na contraluz de todas as reformas que se revelaram e se revelam insatisfatórias, perceber por que razão algumas responderam *naturalmente* à mudança que *se impunha*, e outras não resultaram e nunca poderiam ter resultado.

Não ignoramos que, colocada a questão nestes termos, se poderá argumentar que o sucesso de qualquer reforma se mede por critérios definidos em função do desenho da própria reforma e que, deste modo, é possível afirmar, contra eventuais críticas genéricas e mal informadas, que determinada reforma teve sucesso ao alcançar os resultados traçados pelos seus proponentes. Mas ainda assim, por mais bem intencionada que possa ser determinada agenda política, económica ou outra, no momento de definir uma reforma, tal não significa que os resultados, mesmo sendo os esperados, sejam ou venham a ser, necessariamente, bons para a Escola: prova-o quase sempre o facto de rapidamente surgir a necessidade de uma nova reforma qualquer que venha alterar pontos da anterior, corrigir metas, ou propor-se, pela enésima vez, começar de novo. A questão de fundo mantém-se: por que razão nunca é fácil introduzir reformas na Escola?

Uma primeira resposta programática poderia ser formulada deste modo: porque nem sempre – ou quase nunca – as reformas que são impostas partem de um conhecimento apropriado do que, em se tratando de educação, é a “necessidade de mudança” *que lhe pertence*.

Este desconhecimento é, grosso modo, inerente às abordagens que consideram o fenómeno da educação a partir de uma lógica do “objecto”, ou seja, como realidade que pode ser fixada, compartimentada e intervencionada do exterior por via de uma espécie de “engenharia da aprendizagem” (POSTAMN, 2002, p. 42). A acção desta “engenharia”, que depende de uma equação na qual entram fundamentalmente como variáveis os “métodos” e os “recursos”, não é, certamente, isenta de méritos; mas não está de modo algum provado – para não dizer mais – que a necessidade de mudança que a Escola, de facto, não deixa de reclamar ao longo do tempo, seja adequadamente satisfeita com afirmações sobre as panaceias informáticas, sobre os padrões de gestão, sobre a produção de documentos, sobre a importância dos “relatórios”, sobre

a hierarquia das áreas estratégicas, ou, enfim, sobre a fixação de um novo termo do idioma burocrático. É mesmo legítimo afirmar, defendemo-lo, que este tipo de abordagem tende a desancorar a *necessidade de mudança* daquilo que a mantém viva, daquilo que, realmente, a nutre: a intensificação da aprendizagem e, por aí, da vida.

Tal desancoramento é, antes de mais, promovido por esse idioma burocrático, forma de linguagem pretensamente pura sobre a educação, que, por meio da operacionalização de um conjunto determinado de palavras, cria a ilusão de que determinados termos mais não dizem do que aquilo que se convencionou fazê-los dizer. Nesses termos tornados “técnicos”, nada deverá permanecer de implícito, ou excessivo; a transparência tudo catalogará e, neste sentido, resumirá um pensamento que, em querendo, se explicitaria e se autojustificaria inteiramente. Subsiste neste gesto uma pretensão de redefinir a verdade a partir do zero, bem como a crença de que tal verdade estará toda no presente, toda sob o olhar desse pensamento burocrático – pensamento que julga poder cartografar como objecto uma realidade que existe em processo, uma realidade “comunitária”, uma realidade que *já começou há muito como sentido* e como sentido já começou a ser feita por muitos – uma realidade que é mais rica, portanto, do que palavras empobrecidas são capazes de dizer. A questão é precisamente esta: em se tratando de uma realidade dinâmica, como é a Escola (a educação, etc.), tal linguagem burocrática, enquanto instrumento para conduzir de “fora” o funcionamento de um “objecto”, de um “mecanismo”, de uma “orgânica”, não está em condições de realmente compreender “por dentro”. Para tal, de facto, é necessário coexistir, pertencer; mais: é necessário integrar o movimento de sentido que a Escola “institui” – porque é isso que, antes de mais, ela é.

Haveria, porventura, que fazer as coisas de outro modo: talvez começar por olhar com toda a atenção para o sentido já começado que acena nos bordos de palavras como “ensinar”, “aprender”, “formar”, “saber”, “cuidar”, “valer”; talvez interrogar esse “aceno” que as faz escorregar para significados cuja plenitude se mantém apenas iminente, significados que não estão, portanto, feitos à partida mas em processo no próprio dinamismo daquilo de que são expressão. Seria este o sentido de uma historicidade autêntica, aquela que é constituída e reconstituída pouco a pouco pelo *interesse* que nos dirige para o que não somos nós (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 97), aquela que é constituída e reconstituída por essa vida que o passado, numa troca contínua, nos traz e deposita em nós, como condição, por esse sentido que é possível reanimar, retomar e relançar em cada nova expressão sempre que se visita – mesmo sem disso dar conta – a iminência da sua totalidade *por fazer*.

É para dizer um sentido assim que Merleau-Ponty considerará apropriado o conceito de “instituição”, que estudará em termos do que inaugura e sustenta uma série aberta de apropriações expressivas sem ser, ele próprio, algo de construído. Ao analisar o tema nas aulas de 1954-1955 no Collège de France (2003, 1968), Merleau-Ponty reconhece que a *instituição* – sobrevivendo no animal, comprovando-se na puberdade, presente ao nível das relações humanas e da história pessoal, no que é exemplarmente ilustrado pela arte, ocorrendo ainda ao nível da “história pública” – corresponde sempre à presença de um todo de sentido que dispõe sem constringer, que opera na abertura de linhas de força sem se antecipar e é irredutível a qualquer poder de uma consciência constituinte. Eis a sua definição mais conhecida:

Entendemos, pois, aqui por instituição esses eventos de uma experiência que a dotam de dimensões duráveis, em relação às quais toda uma série de outras experiências terão sentido, formarão uma sequência pensável, ou uma história – ou ainda os eventos que depositam em mim um sentido, não a título de sobrevivência ou resíduo, mas como apelo a uma sequência, exigência de um futuro (MERLEAU-PONTY, 1968, p. 61).¹

Ora, é nosso entendimento que a Escola é também “instituição” neste sentido. E por isso, justamente, quando se trata de pensá-la, é igualmente como sentido ligado a “eventos” que não são estranhos a “adventos” que se deverá tratar; sendo que, conseqüentemente, quando pretendermos passar dos acontecimentos para o mundo da “expressão” que eles reclamam, o que se procurará não poderá ser mudar de mundo, mas sim corresponder aos eventos que instituem um sentido do “ensinável”, do “aprendível”, do “partilhável” do *mundo*. Esse sentido, que a Escola resume, já se iniciou e só por isso reclama ser continuado de modo inovador.

Consideremos, então, um pouco mais de perto, ainda que de modo breve, o conceito merleau-pontyano de “instituição”.

3.

O tema da “instituição” ganha lugar de relevo – o que é, desde logo, significativo – no momento em que, a partir dos anos cinquenta, M. Merleau-Ponty medita sobre os impensados dos seus primeiros trabalhos, desenvolvidos no horizonte de um primado fenomenológico da consciência e da relação sujeito-objecto. Nos espaços de sombra e de não dito, reconhecerá o filósofo que tais pontos de apoio não estão em condições de libertar todas as implicações de um facto que se tornou

incontornável nas suas análises: que o *ser percebido* não só não se reduz ao *percebido*, como parece em muito o extravasar, sendo isto o que permite que algo se chegue a perceber.

Será ao longo de uma investigação da linguagem que Merleau-Ponty encontrará os primeiros pontos de apoio seguros para prosseguir uma investigação desse *ser percebido* que transborda o *percebido*. O poder de “expressão” da linguagem parece-lhe subverter, desde logo, o sonho de absoluto de um dizer integral. Ao falar, julgamos traduzir e transmitir significados do mundo que possuiríamos feitos e acabados; mas tal é apenas verdade para o senso comum e para sonho científico de uma linguagem pura e algorítmica. A pintura, exemplo paradigmático do poder de expressão da linguagem, comprova-o ao demonstrar que a *verdade nativa* da linguagem é o “evento” que não é estranho ao “advento” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 116. Cf. BIMBENET, 2004, p. 214). Deste modo, é certamente cego qualquer modo de expressão que se resume a uma linguagem entendida como mera função simbólica repetidora de um significado já possuído, é ilusório o sonho de uma consciência produtora de todo o percebido. Na linguagem, justamente, o sentido nunca está todo dado, mas sempre iminente: o escritor, por exemplo, nunca é aquele que coincide com a totalidade do seu livro já feito, antes aquele que tateia *tendências* de uma totalidade a *fazer-se*; do mesmo modo, o gesto do pintor não é o prolongamento de uma inteligência que já possuiu em si o quadro acabado, mas, quando muito, coincidência com uma em *gênese* constante, uma totalidade *fazendo-se*.

Toda a cultura humana se pode ver reflectida neste gesto de expressão que parece devolver um *sentido* que nela se vem *depositar*, neste gesto que funda raízes no contacto com os acontecimentos, que se radica no modo de experimentar o mundo e por ele ser experimentado, de integrar os acontecimentos e por eles ser tomado e (trans) formado. É para dizer o sentido que assim se desvenda que a noção de “instituição” surge a Merleau-Ponty como particularmente adequada. Assumi-la-á no duplo sentido que a sua ambigüidade torna possível:

Acção que dá um começo e estado de coisas estabelecido, social, político, jurídico [...] – com esta diferença essencial: que a instituição como fundação não é considerada como o produto de um acto, e que a instituição como estabelecimento contém a par da possibilidade da sua perpetuação, sob a forma de repetição [...], a possibilidade de reactivação da sua força instituinte (LEFORT, 2003, p. 6).

Institui-se um sentido acordando-se com os “eventos de uma experiência que a dotam de dimensões duráveis, em relação às quais toda uma série de experiências terão

sentido” (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 61). Trata-se, pois, de considerar uma

operação que antes de mais constitui os signos em signos, faz habitar neles o exprimido, não sob a condição de qualquer convenção prévia, mas pela eloquência do seu próprio arranjo e configuração, implanta um sentido no que não o tinha, e que, longe de se esgotar no instante em que teve lugar, abre um campo, inaugura uma ordem, funda uma *instituição* ou uma tradição (MERLEAU-PONTY, 1969, p. 111. Grifo nosso).

A instituição guardará, no entanto, sempre certo afastamento em relação ao instituinte, já que o sentido que dá expressão pertence, por assim dizer, aos eventos e ao sentido que estes vêm depor em nós. Assim, quando num dado momento o “gesto ambíguo” de “uma palavra ou espontaneidade” se faz “universal com o singular”, quando assim um sentido se faz “com a nossa vida” (ibid., p. 203), ele não é nem criação absoluta a *partir do nada*, nem pura repetição de um passado petrificado. O enigma da instituição reside mesmo aqui: cada nova obra responde a um “estado de coisas estabelecido” e retoma necessariamente algo já feito; mas fá-lo sempre na ignorância da sua origem (MERLEAU-PONTY, 2003, p. 78), sem “motivação aparente”, como dirá Richir (1996, p. 49). Esse estado de coisas motiva sem se tornar presente; e é por isso que o escritor, o artista ou o filósofo podem inovar. Ou seja: cada obra compreende tacitamente um estado de coisas que permite a repetição, mas reclama igualmente em ausência, mascarando-se de lacuna, necessidade ou tendência, abertura de novas dimensões. A capacidade de resposta inovadora do presente ao que desta forma *motiva sem motivação aparente* é, portanto, abertura ao futuro; esta será assumida na ignorância do seu começo, mas ainda e sempre nutrindo-se da sua “força instituinte” (LEFORT, 2003, p. 6), isto é, do que resistindo ao instituído, é na *instituição* “sempre por isso instituição *fazendo-se*” (RICHIR, 1996, p. 50).

A instituição reclama uma forma de fidelidade que só o poderá ser na infidelidade. Cézanne, nos seus quadros – é este um dos exemplos que Merleau-Ponty analisará –, retoma o trabalho com a cor, retoma a questão da expressão do espaço, retoma o problema da perspectiva: fá-lo como se, num certo sentido, a pintura estivesse ainda por fazer; e, neste sentido, esquece o passado aproveitando-o, destrói-o realizando-o, continua-o rivalizando com ele (MERLEAU-PONTY, 1960, p. 128), cria um sentido novo que, no entanto, é aquele que os problemas que o ocupam já reclamavam.

A instituição diz esse sentido que “começa”, se partilha, retoma, comunica e compõe-se *no tempo, pelo*

interior de um tempo feito de eventos e adventos que se convocam e se respondem à distância, compondo uma temporalidade de *imbricamento*. Na instituição, de facto, entrelaçam-se um passado *disponível* que se conserva quando se ultrapassa, um presente cuja novidade nunca é inteiramente “casual”, e um futuro que se abre “sem garantia”.

Assim, “contra a ideia de uma aquisição simples, pontual, irreversível e, mais genericamente, contra a ideia de uma temporalidade progressiva e linear, vulgarmente associada ao tema do ‘milagre’ renascente” (BIMBENET, 2004, p. 211), a instituição só se pode tecer de um *trabalho de germinação* contínua com o próprio dinamismo de sentido: aquele que mantém vivo o próprio esforço de *devolver* a expressão a um advento que se prepara nos eventos e é por eles reclamado.

4.

Haverá, pois, um “espírito de mudança” que fala, sem o saber, das origens, que imagina sem motivo um futuro, que constrói ideias sobre uma totalidade que ainda não existe, que acompanha um caminho a fazer-se – e que, deste modo, proporciona um sentido de continuidade, de propósito e de novidade autêntica: aquela que era já exigida por um determinado estado de coisas e conjunto de eventos. É este espírito que pode manter ancorada a Escola no que a mantém viva como “instituição”, como *estado de coisas* cultural que, como tal, nunca se oferece em significações absolutamente transparentes e acabadas. A origem do seu sentido não está encerrada: está a *fazer-se*.

Ora, enfrentar tal dinamismo a partir de uma qualquer técnica de cifração e decifração de significados já prontos, representará sempre o perigo de transformar a *instituição* num sistema que prolifera de si para si, que se reproduz de algum modo “sozinho”, que se transforma numa estrutura sem ancoramento: assim se traveste a *instituição* de estrutura técnica, sempre tendencialmente indiferente à vida daqueles que a *fazem* – e de entre esses, por consequência, também daqueles poucos que, sendo capazes de se deixar fazer e refazer pelos eventos, poderiam *pintar* o novo quadro reclamado pelo *ensinável* e *aprendível* do mundo.

REFERÊNCIAS

- BIMBENET, Étienne. **Nature et humanité**: le problème anthropologique dans l’œuvre de Merleau-Ponty. Paris: Vrin, 2004.
- LEFORT, Claude. Préface. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **L’institution. La passivité**. Notes de cours au Collège de France (1954-1955). Tours: Belin, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. Le langage indirect et les voix du silence. In: _____. **Signes**. Paris: Gallimard (Poche), 1960.

_____. **Résumés de cours**. Collège de France, 1952-1960. Paris: Gallimard, 1968.

_____. **La prose du monde**. Paris: Gallimard, 1969.

_____. **L'institution. La passivité**. Notes de cours au Collège de France (1954-1955). Tours: Belin, 2003.

POSTAMN, Neil. **Fim da educação**: redefinindo o valor da escola. (Trad. port.). Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

RICHIR, March. Phénoménologie et architecture. In: YOUNES, Chris; MANGEMATIN, Michel. (Ed.). **Le philosophe chez l'architecte**. Paris: Descartes & Cie, 1996.

NOTA

¹ “On entendait donc ici par institution ces événements d’une expérience qui la dotent de dimensions durables, par rapport auxquelles toute une série d’autres expériences auront sens, formeront une suite pensable ou une histoire, – ou encore les événements qui déposent en moi un sens, non pas à titre de survivance et de résidu, mais comme appel à une suite, exigence d’un avenir.”