

Memória, tempos, cotidianos*

Alfredo Veiga-Neto**

“*Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quærat scio; si quærenti explicare velim, nescio.*”
Santo Agostinho, Confissões — XI/14¹

**Para a Maura,
pelos muitos cotidianos...**

I

Ao invés de me deixar torturar pela busca do conceito, abrir-me à contemplação do que se passa na “corrente do pensamento e da vida”²; ao invés de tentar saber *o que é mesmo* isso ou aquilo, procurar entender *por quê e como* isso ou aquilo aparecem para mim como *isso ou aquilo*. Então, se quero falar sobre a *memória*, os *tempos* e os *cotidianos*, não fazer daquilo que se costuma denominar seus *conceitos* nem o ponto de partida nem o ponto de chegada da minha fala; mas, ao invés disso, falar sobre eles, percorrê-los como se *memória*, *tempos* e *cotidianos* fossem portos de passagem, lugares a serem visitados, mais e mais conhecidos, familiarizados e, em conseqüência, desencantados.

Se assim procedo é porque me dou conta de que a idéia da captura do sentido último e definitivo num conceito é, ela mesma, uma idéia sem sentido. E talvez mais importante, dou-me conta de que a idéia da captura encerra, em si mesma, a arrogância de um pensamento que se pensa capaz de tudo. É porque tal pensamento se julga como se pudesse se colocar para além do humano, como se pudesse se colocar fora desse assim chamado mundo sensível e imediato, que ele pensa ser capaz de tudo, capaz de dar conta do mundo.

Conhecemos os diferentes representantes dessa arrogância. Uns, mais *positivos*, pensam já ter o caminho e as chaves para a captura do sentido último; sabe-se onde eles colocam todas as fichas do seu jogo: na obediência ao *método*, na ilusão dos *saberes exatos* e na confiança no *more mathematicum*. Outros, mais *pacientes*, pensam poder mais e mais se aproximar, gradual e finalmente, de um fim final, empurrados pela razão e puxados por um finalismo teleológico³; também esses acreditam piamente no *método*, porém agora combinando-o com a *crítica* e com a

¹ “Que é, então, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”.

² Como muitas vezes tenho feito, aqui recorro a Wittgenstein, para quem “as palavras só têm significado na corrente do pensamento e da vida”. (Wittgenstein *apud* Spaniol, 1989, p.141)

³ Afinal, quanto têm em comum palavras tais como *afinal*, *fim*, *finalismo*, *definitivo*, *definir*, *finito*, *finado*...

aceitação implícita das *metanarrativas modernas*. Outros ainda, *lamentosos*, pensam ser representantes, neste mundo, de uma instância superior e mágica a partir da qual, superando os assim chamados limites a aprisionamentos de uma condição demasiadamente humana, poderiam dar conta do mundo⁴; esses simplesmente *acreditam*. Cada um desses arrogantes se autoconfere a capacidade de enunciar os conceitos mais verdadeiros, quando não os conceitos verdadeiramente verdadeiros.

Os *positivos*, os *pacientes* e os *lamentosos* —por mais engenhosos, competentes e fascinantes que sejam— padecem da fraqueza e presunção comuns a todos arrogantes: em sua arrogância, eles não enxergam a si mesmos, na pobreza daquilo que são e na limitação daquilo que pensam. Dominados pela arrogância, arrogam a si o direito de tudo poder e tudo pensar, na ilusão de capturar o sentido último e definitivo disso ou daquilo. Desse modo, eles não são capazes de se dar conta de que são eles mesmos que criam e representam, como algo para além de si mesmos, tais zonas de sombra e mistério. Assim arrogantes, deixam de ver que são seus próprios pensamentos que os mantêm prisioneiros de si mesmos.

Dizer que o pensamento não é capaz de tudo, que ele não é capaz de dar conta do mundo, não significa dizer que o mundo seja maior do que o pensamento, isso é, não significa dizer que o mundo abrigaria zonas inescrutáveis de sombra e mistério àquilo que se pode pensar. Em outras palavras, não significa dizer que nós, por sermos demasiadamente humanos, estaríamos num *déficit* em relação a um pedaço do mundo mais-do-que-humano —chamemo-lo de *trans-humano* ou, se quisermos, de *espírito* ou de *divino*.

A questão é outra. Para compreendê-la melhor, é preciso fazer dois deslocamentos.

Vejamos o primeiro deslocamento. No lugar de entender o mundo como uma totalidade, como um todo único por fora de nós, como um tudo no qual estaríamos inseridos por um ato criador, podemos entendê-lo como uma representação. Isso equivale a compreender que aquilo que dizemos sobre o mundo não é, em si, o mundo, mas sim o que pensamos e dizemos ser o mundo. Assim como *totalidade*, *realidade* e *consciência centrada num sujeito-desde-sempre-aí* não passam de metanarrativas —e, enquanto tal, construções historicamente localizadas e datadas—, também tudo aquilo que pensamos e dizemos ser o mundo perfaz um conjunto de representações que, articuladas entre si, constituem um poderoso regime de verdade e funcionam como metanarrativas. Como engenhosamente nos mostrou Nietzsche⁵, as verdades sobre o

⁴ Nietzsche (1996b).

⁵ “As verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas” (Nietzsche, 1996a, p.57).

mundo são invenções que se esqueceram que o são; levando adiante a mesma questão, Foucault⁶ nos mostrou o arbitrário envolvido no processo de constituição de um regime de verdade, em que os saberes verdadeiros nascem e crescem a serviço da vontade de poder. Em suma, não faz mais sentido falar no mundo como algo fora-de-nós, como um outro-do-humano. Além disso, também não faz mais sentido assumir o entendimento platônico de um mundo bipartido: de um lado, um mundo sensível e diretamente acessível ao humano; de outro lado, um mundo quanto muito apenas indiretamente pensável —e, mesmo assim, pensável somente por aqueles que arrogam a si o direito e a capacidade de fazê-lo.

Isso nos leva ao segundo deslocamento. No lugar de entender o pensamento como um atributo formal —isso é, um atributo unitário, homogêneo e independente do acontecimento—, podemos considerá-lo em suas manifestações concretas —isso é, na sua multiplicidade, heterogeneidade e imanência em relação ao acontecimento.⁷ Nesse caso, o pensamento não é uma forma transcendente a ser preenchida por um conteúdo que provém do acontecimento, senão que é o próprio pensamento que se engendra no acontecimento. Também aqui, “chega de transcendentalismo”!⁸ Deixemos de lado a clássica separação entre forma e conteúdo. Assim, não apenas só é pensável aquilo que está na história de quem pensa como, ainda e mais importante, pensado e pensamento são a mesma “coisa”, e essa “coisa” é indissociável do acontecimento. Enfim, assume-se a imanência entre pensamento e acontecimento. Ou seja: o pensamento é também um acontecimento.

Feitos tais deslocamentos, com eles desaparece o tradicional binário dentro—fora; o que pensávamos ser o *dentro* não passa de uma *dobra do fora*. Nem existe uma bipartição entre nós e o mundo e nem existe uma bipartição no próprio mundo. Caem os velhos pares contraditórios da lógica clássica; com eles, cai a centralidade da dialética.

No caso do próprio mundo, não se coloca em questão se existem *mesmo* —ou não existem *mesmo*— tais zonas de sombra e mistério, tais territórios para além do acessível ao humano. E quando me refiro a existir *mesmo* ou não existir *mesmo*, estou usando o verbo *existir* no seu sentido, digamos, mais duro. Não é tanto isso que interessa. O que interessa é compreender que tais territórios passam mesmo a existir e a nos assombrar na medida em que os criamos e nos assombramos com eles; e sendo assim, podemos então colocá-los de lado, em suspensão, e pensar sobre o mundo tão somente como um mundo, ele mesmo, demasiadamente humano.

⁶ Foucault (1996); Veiga-Neto (2003).

⁷ Se reduzirmos um pouco a questão, isso equivale a dizer que aqui o pensamento interessa mais enquanto conteúdo e não enquanto forma.

⁸ Negri (2003, p.31).

Colocar de lado um suposto território trans-humano significa não contar com ele, ou seja, nem recorrer a ele para tentar, de lá, examinar e compreender o que se passa no mundo, nem, muito menos, buscar nele qualquer transcendência capaz de dar alguma estabilidade, coerência e unidade ao que se passa no mundo ou explicar o acontecimento. A rigor, o que está em xeque é a idéia do conceito como o lugar epistemológico estável, coerente, unitário e explicativo, no qual o sentido último e definitivo possa estar capturado. O que está em xeque é a idéia do conceito como morada da verdade. Insisto: o conceito é tão somente uma idéia. E, enquanto tal, não pode ser ponto de partida, nem referência e nem ponto de chegada para pensar o mundo; ao contrário, sendo transitório, frouxo e múltiplo, o conceito é sempre um problema em aberto. Reconhecer o caráter sempre aberto e inacabado do conceito —um entendimento conhecido como finitismo semântico⁹— não é desprezar o conceito, mas sim despojá-lo do necessitarismo e colocá-lo no devido lugar da contingência. E por ser contingente, o conceito tem de ser formulado e reformulado a todo momento, da maneira mais recorrente e tagarela possível. Não adianta querer dizer *o que é mesmo isso*, mas é preciso sempre falar e falar e falar *sobre isso*: como *isso* funciona, como *isso* é entendido como *isso* ou *aquilo*, que importância *isso* tem para uns e não tem para outros etc.

Enfim, o que me parece produtivo e atraente é deixar que uma Filosofia da Prática ocupe o lugar de uma Filosofia da Consciência. Deixar que uma analítica e uma pragmática invadam uma ontologia, não no sentido de substituir a ontologia —o que já seria uma forma de arrogância—, mas no sentido de colocá-la a reboque do próprio acontecimento

II

É com esse propósito desassombrado, com esse cuidado de não acorrer ao trans-humano, com esse arredamento ou suspensão do conceito, que me proponho a tecer alguns comentários —por enquanto bastante introdutórios, é verdade— sobre a *memória*, os *tempos* e os *cotidianos* em suas relações entre si e em suas relações com a Educação. O que segue são apenas alguns apontamentos, cujo objetivo principal é contribuir para uma desreificação e desnaturalização do tempo, de modo que, sublinhando o caráter radicalmente contingente e não-natural do cotidiano, se possa compreender a ação de educar como um processo desancorado de qualquer suposta transcendência, um processo sem ganchos no céu.

⁹ Hesse (1974).

Na medida em que o acontecimento é, em termos estritos, sempre imprevisível, e na medida em que precisamos nos sentir minimamente —e, sempre que possível, maximamente— estáveis em nossas relações com o mundo e com nós mesmos, temos de “acreditar” que podemos mesmo prever, controlar e administrar o devir.¹⁰ Pensar que é possível transformar o devir em devir programável —chamemo-lo de *futuro*— é, a rigor, uma ilusão cuja vantagem é nos apaziguar e reforçar o processo de identificação em que nós nos rebatemos em relação a nós mesmos, isso é, nos autoidentificamos. Trata-se de uma ilusão ativada pela nossa vontade de poder; uma ilusão a nos garantir que as coisas não ficarão piores do que já estão e que, na pior das hipóteses, ainda estaremos vivos daqui a pouco.

Somos aquilo que somos —ou somos aquilo que pensamos ser— graças a intrincados processos de autoidentificação aprendidos numa existência que “se dá no tempo”. Tal “se dar no tempo” é pensado num presente; um presente que representamos como um corte a dividir o *antes* do *depois*. O presente divide um *antes* —o passado, como tudo aquilo que já passou e que representamos graças à sua atualização na memória— de um *depois* —o devir, que representamos por antecipação e idealizamos como um “a acontecer controlável” ou futuro. Entenda-se portanto o *agora* como um presente produzido pelo fio mais afiado do corte entre o antes e o depois, e o *futuro* como um devir supostamente domesticado, submissível ao domínio e ao controle do homem. O presente é, assim, diabolicamente fugaz e, por isso mesmo, inapreensível.¹¹

Tomar todas essas manifestações¹² como representações temporais significa tanto desreificar e desnaturalizar o próprio tempo quanto assumir a radical contingência do cotidiano, jogando-o inteiramente no plano de imanência. Mas no âmbito desta discussão, talvez o mais importante seja compreender que, enquanto representações, todas aquelas manifestações não são previamente dadas, não estão simplesmente aí para serem usadas, não são formas que antecipadamente estariam à espera de conteúdos eventuais para alojá-los segundo uma ordem que iria de um antes para um depois. Aquelas manifestações engendram-se no próprio transcurso dos acontecimentos; elas podem, quanto muito, ser pensadas como formas que se formatam à medida que transcorre aquilo que depois chamamos de conteúdo.

Isso não significa dizer que o transcurso dos acontecimentos seja independente da ação humana. É claro que podemos agir, agimos e devemos mesmo agir no presente, de modo a influir

¹⁰ Registro aqui o tributo devido a David Hume, em sua clássica demonstração do caráter (digamos) psicológico da indução. Uma das formulações mais conhecidas dessa questão é: “nada garante que o sol nasça amanhã”.

¹¹ Lembro que o diabo (*dia+bolus*) é aquele que, ao contrário do símbolo (*sin+bolus*), joga dividindo.

¹² Se estivéssemos imersos em outras perspectivas, poderíamos chamar tais manifestações de categorias.

no rumo dos eventos que estão para acontecer. Assim, sempre podemos ativar e desativar algumas ou muitas condições de possibilidade no sentido de —ora mais, ora menos— transformar o devir em futuro. E, de fato, estamos permanentemente agindo para esse fim, ou seja, somos agentes em ação permanente: atuamos, produzimos ações, planejamos e desencadeamos efeitos. Mas isso é feito segundo constrangimentos explícitos e implícitos, quando não segundo limitações ou interdições intransponíveis; mesmo que às vezes possamos muito, nunca podemos qualquer coisa. Além do mais, enquanto agente, estamos permanentemente realizando cálculos estratégicos, em geral ditados por regras de eficiência, eficácia e efetividade; mesmo que implícitas, tais regras estão sempre em jogo, pois são elas que restringem a brutal aleatoriedade e o perturbador inesperado do acontecimento. A vida social só é possível sob o imperativo desses cálculos, de modo que podemos compreender a vida social como um jogo.

É nesse ponto que entra em cena a Educação. É justamente pelo processo educativo que nos apropriamos, implícita ou explicitamente, das regras necessárias e aprendemos a fazer os cálculos para o jogo da vida social. Como mostrou Hannah Arendt, educar alguém é trazer esse alguém (que não estava aí) para uma vida social (que já estava aí). Essa vida social que já estava aí se dá segundo um conjunto de significados, artefatos, rituais, costumes, práticas, crenças e valores ao qual se denomina *cultura*.

Assim, educar implica acolher o outro e apresentar-lhe a nossa cultura. Isso não significa nem anular a cultura do outro nem impor ao outro a nossa cultura, como se ela fosse *a* cultura, como se fosse a melhor, mais desenvolvida e mais evoluída forma de cultura. Conseqüentemente a esse segundo ponto, também não significa pensar que, enquanto educador, eu arrogue a mim o papel de portavoz de uma transcendência na qual eu deva mergulhar aquele que eu educo. Aquele que educa não é portavoz de um suposto plano que estaria acima de si mesmo, senão que ele é, no limite, portavoz da sua própria cultura. Tal entendimento assume a educação como uma atividade não mais que humana e, enquanto tal, uma atividade deixada inteiramente ao nosso encargo.

É a isso que denomino desancoragem da Educação. Tal desancoragem vai na contramão da tradição da Pedagogia moderna. Como discuti em outro lugar¹³, desde o fim do Renascimento, a grande maioria dos humanistas se ocupou em fazer da Pedagogia um conjunto de saberes e práticas educacionais radicadas numa suposta transcendência, pairando acima do humano. Herdeiros direto do Platão do *Timeus*, esses educadores identificaram a transcendência com o mundo das formas perfeitas; e herdeiros do Platão da *República*, desenvolveram e disseminaram

¹³ Veiga-Neto (2004).

a noção de que a tarefa a Educação é conduzir a Humanidade para a luz que brilha fora da caverna. Uma variante atualizada e sofisticada desse entendimento vamos encontrar nas pedagogias da consciência, para as quais o professor (aquele que ensina) deve ser ao mesmo tempo filósofo (aquele que pensa) e político (aquele que conduz). Eis aí a reativação do mito cristão medieval da Santíssima Trindade...

Nos muitos compêndios e manuais pedagógicos que lançaram os fundamentos da Pedagogia moderna, escritos a partir da segunda metade do século XVI, está sempre muito claro não apenas o apelo à transcendência como, inversamente e mais importante, o interesse em subordinar o plano da imanência —ou, se quisermos, o diferente, o peculiar, o individual, a singularidade enfim— ao plano da transcendência. Tal transcendência passou a ser implicitamente pensada como um *locus* onde se alojariam os princípios e as recomendações modelares a serem seguidos por todos os educadores.

Esse entendimento foi praticamente constante nos grandes educadores modernos, de Comenius a Montaigne, de Rousseau a La Salle, de Spencer a Dewey.¹⁴ Ora o plano de transcendência era pensado como sendo de ordem divina —Comenius é aí o melhor exemplo—; ora, ele era pensado como sendo de ordem natural —Rousseau é aqui o melhor exemplo—; ora, de ordem social —Dewey me parece o melhor exemplo. Seja como for, a Pedagogia moderna se instituiu, funcionou e ainda funciona apelando para uma suposta transcendência, onde trata de pendurar suas metanarrativas. Além disso, submetendo a singularidade e o individual aos princípios e preceitos contidos nessas metanarrativas, a Pedagogia moderna continua funcionando no sentido de aplainar a diferença —seja constringendo ou silenciando o diferente, seja disciplinando e conformando a singularidade, de modo a transformar o singular em apenas um caso a mais de um conjunto o mais controlável possível.

Pode-se compreender o apego ao transcendentalismo como sendo a conservação, nos dias de hoje, do apelo ao sagrado que o pensamento e as práticas cristãs haviam instituído na Idade Média. Também nesse ponto, a Modernidade continua medieval. Mas tal conservação não foi feita sem uma descontinuidade. Vejamos tal questão um pouco mais de perto.

Como Michael Hardt e Antonio Negri vêm argumentando, a Modernidade, assim transcendente, é de fato uma Segunda Modernidade. Antecedeu-lhe uma Primeira Modernidade, assentada no plano de imanência. Como eles explicam, a descoberta desse plano de imanência parece ter sido o grande fenômeno que, no âmbito do pensamento, marcou a ruptura entre o medieval e o moderno, instituindo a Primeira Modernidade:

¹⁴ Temos na obra do pedagogo espanhol Juan Luis Vives uma exceção a esse entendimento; talvez seja por isso mesmo que ele tenha praticamente desaparecido da bibliografia contemporânea, enquanto autores como Comenius e Rousseau pareçam cada vez mais reconhecidos (pelo menos, no meio acadêmico).

As origens da modernidade européia geralmente são apresentadas como surgidas de um processo de secularização que negou a autoridade divina e transcendente sobre os negócios mundanos. Esse processo foi, sem dúvida, importante, mas em nossa opinião não passou de um sintoma do evento básico da modernidade: a afirmação dos poderes deste mundo, a descoberta do plano de imanência. (Hardt e Negri, 2003, p.89).

Comentando as contribuições de Duns Scotus, Nicolau de Cusa, Picco della Mirandola, Galileu Galilei e Francis Bacon para essa descoberta, mais adiante Hardt e Negri reiteram:

O que há de revolucionário nesta série de desenvolvimentos filosóficos que vai do século XIII ao XVI é o fato de que os poderes de criação, que anteriormente tinham sido consignados exclusivamente aos céus, são agora trazidos para a terra. É a descoberta da plenitude do plano de imanência. (Hardt e Negri, 2003, p.91).

Se foi assim, então por que vivemos hoje sob o “regime da transcendência”?

Ainda que, por algum tempo, a imanência tenha “funcionado” como o pano de fundo para o pensamento, a transcendência acabou sendo reativada como “solução” política e epistemológica, capaz de controlar a explosão de heterogeneidades acarretada pelo imanentismo pós-medieval. A imanência logo se colocou como uma ameaça às formas de autoridade ou soberania em funcionamento, fossem elas os ainda resquícios da soberania feudal ou a nova arte de governar que então se organizava. Assim Hardt e Negri resumiam os três passos desse processo:

Identificamos três momentos na constituição da modernidade européia que articulam a configuração inicial do conceito moderno de soberania: primeiro, a descoberta revolucionária do plano de imanência; segundo, a reação contra essas forças imanentes e a crise na forma de autoridade; e terceiro, a resolução parcial e temporária dessa crise na formação do Estado moderno como um *locus* de soberania que transcende e medeia o plano de forças imanentes. (Hardt e Negri, 2003, p.88).

Compreende-se, com isso, por que viver na Modernidade —ou mais especialmente na Segunda Modernidade, na nossa Modernidade— é viver em crise permanente. Modernidade e estado de crise se confundem.

Em suma, a reativação do plano de transcendência dispensou até certo ponto o papel que durante mil anos tinha sido dado ao divino; mas, mesmo assim, a secularização não arredou definitivamente a dimensão sagrada. Talvez então possamos dizer: a secularização moderna foi superficial, deu-se mais nas aparências.

No caso da Educação, mesmo naquelas tendências teóricas que se autodeclaram afinadas com o materialismo, aconteceu essa reativação da transcendência. Em todas elas é fácil identificar uma ontologia que nitidamente busca no plano da transcendência a sua fundamentação e justificação. Em outras palavras, a Pedagogia moderna é pensada e praticada como uma Pedagogia sagrada. Sendo assim, as tentativas de pensar uma Pedagogia desancorada de uma fundamentação transcendente —ou, se quisermos: desenganchada do céu— é uma tarefa nada fácil. Pensar uma Pedagogia profana cujo único *a priori* seja o histórico, isso é, uma Pedagogia que assuma radicalmente o acontecimento —tentando pensá-lo e tematizá-lo em toda a sua multiplicidade e dispersão— é uma tarefa nova e bastante difícil.¹⁵

Em termos não apenas filosóficos, mas também práticos, o transcendentalismo no campo pedagógico implica um travamento antecipado para pensarmos novas alternativas para os problemas e para as sucessivas crises que nos acometem. Se Gilles Deleuze estava certo, ou seja, se é mesmo verdade que o mundo pós-moderno torna-se —cada vez mais intensa e rapidamente— um mundo pautado pelo plano da imanência, então será preciso não apenas pensá-lo como tal, mas, também, adequar as nossas práticas a esse novo *status quo*. Isso significa evitar o desencaixe *modernidade transcendente* — *pós-modernidade imanente*, de modo a dar a volta por fora do descompasso entre as tradicionais teorizações educacionais fundadas no plano da transcendência e as novas práticas sociais que se dão enquanto acontecimentos no plano da imanência.

É justamente nesse ponto que se tornam de novo interessantes as discussões sobre a memória, os tempos e os cotidianos, quer em suas inter-relações, quer em suas relações com a Educação. Se é o caso de afastar o plano de transcendência para pensar profanamente a Educação, então é também o caso de desnaturalizar e desreificar o tempo e de tentar pensar o cotidiano pedagógico —seja ele escolar ou não— no registro da imanência.

Quando me refiro a desnaturalizar o tempo, estou apontando no sentido de que não interessa, no âmbito do tempo humano —ou, se quisermos: do tempo humanizado, do tempo feito humano— aquele tempo cosmológico pensado pela Física. Seja lá o que os físicos queiram dizer sobre um (digamos) *tempo natural* ou um *tempo físico*, o que aqui está em jogo é o *tempo humano*, isso é, o tempo como é percebido e significado pela experiência humana e como é usado no transcurso dessa experiência.

Além disso, é preciso entender tal experiência humana como experiência partilhada; portanto, uma experiência sempre constituída social e culturalmente, isso é, sempre imanente ao social. E, por isso mesmo, trata-se de uma experiência sempre ensinada e apreendida, ativada e

¹⁵ Para discussões adicionais, vide Larrosa (1998).

reativada, historicamente. Mesmo a experiência do si para consigo —essa forma mais íntima de vivermos o que nos passa e de pensarmos o que somos e fazemos de nós mesmos— está, necessariamente e em muitos pontos, conectada com uma instância social mais ampla. O eu não é algo intuitivo, naturalmente dado, centrado no âmago de cada um de nós; o eu é uma noção ensinada e aprendida e, por isso, tem sentidos diferentes de indivíduo para indivíduo e, mais amplamente, de uma cultura para outra. E mais: a própria experiência do si para consigo não é algo que se dê numa suposta interioridade individual, senão que isso que pensamos ser uma interioridade, um eu-profundo, não passa de uma dobra do fora. O solipsismo é uma ilusão egoística e talvez narcísica.

Quando me refiro ao caráter contingente do cotidiano, quero frisar que aquilo que entendemos como cotidiano, que lembramos como sendo o cotidiano, constitui-se segundo um conjunto de memórias cujas seqüências e regularidades (dos eventos que o compõem) são ressaltadas, fixadas e ordenadas, de modo que não nos percamos na brutal multiplicidade e aleatoriedade do acontecimento. Desse modo, o cotidiano não é entendido aqui como um simples conjunto de acontecimentos triviais no qual estaríamos inseridos, mas sim como um conjunto de memórias selecionadas por nós mesmos e ao qual atribuímos determinados sentidos. Assim, nós fabricamos o cotidiano, não apenas no sentido de programá-lo, produzi-lo e reproduzi-lo, mas no sentido de representá-lo como cotidiano. Tal representação se dá em função da memória: não é um acontecimento em si que faz o cotidiano, mas sim a memória que lembra os acontecimentos e os seqüencia numa ordem temporal. Aqui, vale a pena lembrar Gaston Bachelard: aquilo que se entende como uma ordem temporal nada mais é do que uma seqüência de imagens espaciais, pois a rigor não se pensa *o* tempo, não se pensa *no* tempo, mas sim pensam-se imagens que se substituem uma após a outra e é isso que nos dá a sensação da passagem do tempo. Como disse o filósofo, o espaço existe para que se possa pensar o tempo.

Assim, o cotidiano se institui na memória, como uma intrincada combinação entre espaço e tempo. Os eventos, lembrados como fotogramas espaciais, organizam-se segundo ênfases e ordenamentos cujos sentidos são atribuídos e fixados partilhadamente pelos participantes do processo, no âmbito daquele próprio espaço do evento. As ênfases —quais eventos interessam e o quanto eles interessam— dependem do que pode ser visto e pensado no horizonte de cada sistema de pensamento. Além disso, qualquer evento só é mesmo evento para nós se faz algum sentido para nós; ele só é evento se tem algum acolhimento, por menor que seja, pelo sistema de pensamento em que nos situamos e o qual partilhamos com os outros. Os sentidos dos eventos tanto informam antecipadamente as ênfases e o ordenamentos —a partir da memória de situações

passad11s—, quanto se atualizam a cada novos eventos. No fundo de todo o processo, a memória funciona como condição de possibilidade do próprio processo.

Assim contingente e eventual, o cotidiano está sempre aberto ao imprevisto, ao inusitado. Aqui, volta a Educação: a abertura do cotidiano é da maior importância na medida em que toca justamente para ela a manutenção e disseminação das diferentes maneiras e regras com que uma cultura formata, por pouco que seja, o fluxo do acontecimento. Lembremos que o verbo *educar* (*e+ducēre*) etimologicamente aponta no sentido de *ação de conduzir, guiar*; assim, quem educa conduz, guia ou aponta um caminho, uma estratégia ou uma maneira de fazer as coisas. Esse apontamento é uma antecipação daquilo que está para ser feito. Compreende-se, então, que a atividade de educar tem sempre a ver com uma antecipação do devir, com a presentificação de um tempo que ainda não aconteceu. Eis aí a razão pela qual não se educa *para o* passado, mas sim se educa *no presente para o* futuro.

Referências bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p.1-14.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- HESSE, Mary B. *The structure of scientific inference*. Londres: Macmillan, 1974.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- NEGRI, Antonio. *Kairós, Alma Venus, Multitudo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich. Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996a. p.51-60.
- _____. Humano, demasiado humano; Volume I. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996b. p.61-99.
- SPANIOL, Werner. *Filosofia e método no Segundo Wittgenstein*. São Paulo: Loyola, 1989.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Lauraci D. & POLENZ, Tamara (org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p.65-83.

* Texto apresentado e discutido no *Congresso Internacional Cotidiano Diálogos Sobre Diálogos* (Universidade Federal Fluminense, Niteroi, agosto de 2005).

** **Alfredo Veiga-Neto** é Doutor em Educação, Professor do PPG-Educação da Universidade Luterana do Brasil e Professor Convidado do PPG-Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.