



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

RAFAEL BIANCHI SILVA

**AUTONOMIA E FORMAÇÃO HUMANA:
TRAJETOS EDUCATIVOS**

Londrina
2008

RAFAEL BIANCHI SILVA

**AUTONOMIA E FORMAÇÃO HUMANA:
TRAJETOS EDUCATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning

Londrina
2008

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S586a Silva, Rafael Bianchi.
Autonomia e formação humana : trajetos educativos / Rafael Bianchi Silva. –
Londrina, 2008.
188 f.

Orientador: Leoni Maria Padilha Henning.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2008.
Inclui bibliografia.

1. Educação – Filosofia – Teses. 2. Subjetividade – Teses. Educação – Finalidades
e objetivos – Teses. I. Henning, Leoni Maria Padilha. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 37.01

RAFAEL BIANCHI SILVA

**AUTONOMIA E FORMAÇÃO HUMANA:
TRAJETOS EDUCATIVOS**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Leoni Maria Padilha Henning
UEL – Londrina

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
USP – Ribeirão Preto

Profa. Dra. Rosangela Volpato
UEL – Londrina

Prof. Dr. Lourenço Zancanaro
UEL – Londrina

Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni
UNESP – Campus Marília

Londrina, 15 de Dezembro de 2008.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal
(Rubem Alves).

A experiência é uma lanterna dependurada nas costas que apenas ilumina o caminho já percorrido.
(Confúcio)

Todas as coisas visíveis lhe são apenas setas que apontam o vazio.
(Lao-Tsé)

São as sombras que põem em relevo as luzes e as cores da existência...
(Anísio Teixeira)

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Juliana,

por ser a pessoa com quem aprendi a ver o mundo de outras formas, fazendo com que eu queira ser cada vez mais um homem melhor.

À minha orientadora, professora Leoni Henning,

que passou a ser minha amiga, dando todo o suporte necessário - não apenas teórico, como também emocional - para conseguir atingir os objetivos previamente postos; por ter acreditado e ter dado o voto de confiança no esboço deste projeto que visava realizar.

Aos meus pais (e à *Petit*, minha irmã),

por terem confiado no sucesso de um filho que sai de casa em busca da sua realização profissional. Espero ter atendido a essas expectativas.

Ao Departamento de Educação,

pela acolhida durante os 18 meses que inauguraram a minha carreira docente.

Ao professor Pedro Ângelo Pagni,

pela participação importante que teve durante a qualificação, contribuição que fez com que olhasse para esse trabalho com a responsabilidade de um autor.

À professora Rosangela Volpato

que trouxe uma nova visão do corpo e sua relação com a Educação.

Ao professor Marcus Vinicius da Cunha

por ter aceito participar da banca de defesa, realizando um desejo antigo de diálogo.

Às participantes do Grupo de Trabalho em Educação Sexual

– Carolina, Gracieli, Gisele, Andréa - e depois Cíntia –

pela mediação de muitas das questões discutidas nessa dissertação (ainda que vocês não soubessem disso...).

Aos meus alunos,
pelas questões que trouxeram e que se tornaram imperativa
fonte de busca e inspiração para essa pesquisa.

SILVA, Rafael Bianchi. **Autonomia e Formação Humana**: trajetos educativos. 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

A questão central desse trabalho é a discussão da formação da autonomia no ser humano. Frequentemente confundida com a emancipação do ser à rede de referências construídas por um outro, a autonomia é um dos elementos fundamentais para a formação humana realizada no processo educativo. Observou-se ao longo de algumas concepções clássicas de educação – como em Sócrates e em Kant - a preocupação com a construção de um homem que tenha capacidade de se constituir como Ser sem afastar-se das relações com o mundo a sua volta. A educação, processo de inserção do homem no mundo humano a ele pré-existente, tem por marca fundamental a constituição de vínculos com o mundo, e assim sendo, com o Outro. Observamos que ao nascer a criança não sabe da existência desse mundo; muito menos o fato que dele faz parte. A estruturação subjetiva é a chave-mestra que nos leva a compreender uma série de discussões dos campos epistemológico, ético e estético referentes à formação humana. Constatamos que o ser humano possui certa tendência estrutural à objetivação das coisas – atualizada nos anos de educação escolar pautada pela transmissão de saberes científicos-, o que o leva a fazer recortes na realidade, perdendo o movimento do mundo e construindo a idéia de que tanto o Outro quanto a Si-mesmo permanecem invariáveis às mudanças. Esse campo de imagens se pauta pelo engano. Disso deriva toda uma série de críticas endereçadas à idéia moderna de subjetividade. Propomos, então, uma revisão da postura tomada pelo homem tanto em relação ao mundo quanto a Si-mesmo, ambos, um Outro, que foge à lógica da imagem fixa e imutável, possuindo na Diferença o suporte das suas relações. No momento chamado de “modernidade tardia”, encontramos o afastamento dessa Diferença e uma pobreza das relações se tornam cada vez mais descartáveis. Com isso, vemos a re-inserção do vazio da própria existência humana e a formação de uma situação de dependência, na qual o Outro é cada vez mais estranho e assustador, porém, mais necessário. A reflexão nos leva, por fim, a pensar qual o papel da educação escolar na formação de uma nova posição a ser tomada pelo homem na relação com o Outro, a partir da perspectiva do sentido estético da experiência e do amor como afeto derivado do vínculo.

Palavras-Chave: Educação. Autonomia. Filosofia da educação. Subjetividade.

SILVA, Rafael Bianchi. **Autonomy and Human Formation**: education trajacts educativos. 2008. 178p. Dissertation (Master degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2008.

ABSTRACT

The main question of this study is the discussion about the construction of the autonomy in the human being. Often misunderstood as the emancipation of the Self from the referential net built by an Other, the autonomy is one of the fundamental elements to the human constitution taken onto the educational process. We verify by some classical conception of education – like in Socrates and in Kant – the concern with the construction of a man that has the ability of building himself without push himself away from the relationship with the world around him. The education, process of insertion of the man in the human world that precedes him, has as its fundamental mark building bonds with the world, and, as it is, with the Other. We observe that when it's born the child doesn't know about the existence of this world; and less about the fact of being part of it. The subjectivity built is the main key that leads us to comprehend a series of discussions in the epistemological, ethical and esthetical fields about the human formation. We realize that the human being has a constructional tendency to objectivate things – updated along the years of scholar education based in passing on the scientific acknowledgments -, what lead them to make cuts into the reality, losing the movement of the world and building the idea that the Other such as Himself remain constant through the changes. This field of images is based on the mistake. From this comes a series of critics addressed to the modern idea of subjectivity. We suggest, then, a review about the position taken by men about the world and about Himself, both, an Other, that escapes to the logic of the immobile and immutable image, having into the Difference the support of his relations. We verify that at this moment called “late modernity”, we found the outlying of this Difference and an impoverishment of these relations that become more and more disposable. Then, we see the reinsertion of the emptiness of the human existence itself and the configuration of a dependence condition, where the Other is more and more strange and scary, though, more necessary. The reflection leads us, at the end, to think about the role of the scholar education in forming a new position to be adopted by men in relation to the Other, by the perspective of the esthetical meaning of the experience and the love as an affection that comes from the connection with the Different.

Keywords: Education. Autonomy. Philosophy of education. Subjectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: AS MARCAS DE UM OTIMISMO	21
1.1 DA PAIDÉIA AO HUMANITAS GREGO.....	29
1.1.1 O Cuidado de Si.....	38
1.2 PROJETO ILUMINISTA DE EDUCAÇÃO: UM DEBATE SOBRE A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO	45
1.2.1 Educação como Formação Moral	49
1.2.2 A Arte de Educar	53
CAPÍTULO II – TRILHAS DA (DES)RAZÃO	57
2.1 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	57
2.2 SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO	63
2.3 DAS FORMAS DE RACIONALIDADE HUMANA À APREENSÃO DO SUJEITO.....	77
CAPÍTULO III – JOGOS DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DO EU	92
3.1 A COMPLETUDE DA IMAGEM	96
3.2 O LUGAR DO OUTRO.....	110
CAPÍTULO IV – POR UMA RELAÇÃO COM O OUTRO	121
4.1 DA IMAGEM AO CORPO.....	121
4.2 DA EXPERIÊNCIA	129
4.3 DO AMOR	140
CAPÍTULO V – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM “RESTO”	156
REFERÊNCIAS	168

INTRODUÇÃO

Iniciar é um percurso difícil. Por mais que se tente encontrar um ponto para começar a traçar as reflexões que se seguem, sempre fica uma impressão desafiadora, uma vez que o momento é decisivo para toda a estrutura do trabalho. Aqui, o primeiro elemento a ser posto no papel, marca de certa forma, toda uma estrutura – tanto lingüística quanto metodológica – referencial para a construção de idéias no qual é possível encontrar o sujeito-autor das mesmas. Nesse sentido não é possível me desvencilhar dos caminhos por onde passei até agora como base para as idéias que serão defendidas nas próximas páginas.

Essa pequena digressão não possui caráter prolixo. Ela é uma forma de reconhecimento de minha presença no texto, ou seja, reconhecer-me como sujeito da escrita, autônomo, portanto. Porém, efetivamente, até que ponto, pude ir tão longe tomando decisões tão solitárias?

Começamos a adentrar no problema de estudo. E nesse sentido, este trabalho segue inicialmente a idéia defendida por Vigotski (2003) ao explicitar a impossibilidade de um levantamento de uma questão sem vínculo com uma prática. Aponta, portanto, o caminho inseparável de teoria e prática, independente de quão distante possa parecer ao leitor. Assim, este trabalho e seu objeto de estudo, nascem de uma questão prática, de uma **experiência**. Porém, não uma experiência solitária (ainda que reconheça esse traço individual da experiência que é investigado durante a dissertação), mas sim, **dividida com outros**, vivenciada em conjunto. Esse é nosso ponto de partida.

O início deste estudo remonta a um período que costumo chamar de “o abismo”. Logo após a conclusão do curso de graduação em Psicologia – no ano de 2004 – comecei a realizar trabalhos com pequenos grupos de estudantes do mesmo curso, interessados em aprofundar (ou mesmo iniciar) estudos na área de Psicanálise. Esses trabalhos foram realizados durante os anos de 2005-2006 e tinham – pelo menos como premissa – uma centralidade no desejo de aprender e de nos aproximarmos cada vez mais das idéias relativas ao referencial teórico psicanalítico.

Pode parecer frágil a escolha do tema de estudo, mas ele ultrapassava o desejo de saber, habitual naqueles que ao ouvirem algumas palavras sobre determinado assunto passam

a querer saber cada vez mais, tornando tais temas verdadeiros “motores do saber”. No entanto, naquele momento, tinha como ponto de sustentação desse trabalho em grupo, uma fala ouvida – e de certa forma vivenciada durante a graduação – que soava como que profética: “trabalho em grupo não funciona. Não há formação. Não leva a nada”. Isso fazia algum sentido, pois todo o trabalho em grupo pressupõe uma relação especial de cada indivíduo do grupo com o objeto de trabalho ao mesmo tempo em que vínculos são criados entre os membros, o que muitas vezes, termina por dificultar o próprio trabalho. No que se referia à aprendizagem, as experiências que vivi mostraram que o grupo acabava por ser centralizado demais em um líder, sendo que as relações dos indivíduos ocorriam muito mais em relação a este do que em relação ao trabalho realizado pelo grupo.

As razões pareciam bastante evidentes. O papel de condução do grupo passa pelo lugar privilegiado de saber ocupado por esta pessoa, que pode levar, em muitos casos, na perda da individualidade e do desejo dos membros do grupo em relação ao objeto de estudo previamente determinado. Avisado desta dificuldade, ao final da graduação, recebi o pedido de um pequeno grupo de alunos para seguir estudos que já vinham sendo realizados. Assim, durante os seguintes seis meses permanecemos em trabalho. E ao final desse tempo, outros grupos mais vieram a ocorrer, tanto em nível de estudo como supervisão de atividades ou mesmo análise de casos clínicos. Paralelamente, eu mesmo participei de atividades de estudo relacionadas ao tema “Psicanálise”. Dessa forma, tratando do estudo como caráter formativo, fui apresentado ao campo educacional sem saber exatamente que isso ocorria.

Somente percebi esse processo quando me deparei com um fato um tanto quanto inusitado, ainda que comum. Uma das participantes desses estudos, em um determinado dia de trabalho, fez uma pergunta. Poderia ser qualquer uma, mas ao término de nosso encontro, percebi que a pergunta feita, vinha sendo realizada repetidamente durante o percurso. Claro que as questões retornam e passam por novas reformulações, amplificações de entendimento e significado. O que tinha descoberto aquele dia, é que por mais que falasse, explicasse ou exemplificasse, **havia chegado a um ponto no qual minha ação não atingia mais:** apesar da minha fala, ela não conseguia entender. De certa forma, havia caído na mesma circunstância na qual tanto relutava em acreditar: **os limites do trabalho educativo.**

Não posso negar que estava precavido. Em uma belíssima passagem de um texto por mim já conhecido na época, Freud (1925) conta sua experiência com um grupo de

formação analítica¹. Durante a discussão teórica do trabalho com estes alunos, o autor coloca a sua inquietação, ao relatar que durante as aulas não sentia nos olhos destes, futuros analistas, o desejo de saber. Não reconhece a inclusão de si mesmos naquilo que está sendo dito, como se todo o conteúdo trabalhado naquela disciplina não fizesse parte da suas vidas, como se não falasse deles enquanto seres humanos. O que o autor busca expressar é a impossibilidade de “saber pela boca de outro”: **é necessário viver, sentir com o próprio corpo, com o próprio ser.**

Ainda dentro da limitação apontada, vivenciei outras experiências bastante interessantes que remetem a essa constatação freudiana. Realizei vários trabalhos com formação de professores tempos depois, propondo o debate da temática “sexualidade no contexto escolar”. A grande maioria dos participantes possuía esse mesmo olhar de indiferença onde em frente a discussões que tinham como objetivo suscitar a inserção de si mesmos como sujeitos sexuados, retomavam a velha questão: “Como aplico isso que você está falando com meu aluno em sala de aula?”. Percebi após alguma reflexão que estes professores acreditavam realmente que tinham condições de fazer aquilo que era apontado, ainda que muitas vezes, fosse contra seus preceitos valorativos. Ou seja, eles comprovaram a separação do pensar com a ação que fazem. Eles mostraram a **cisão de si mesmos**.

Formava-se um campo de impossibilidades à minha frente. O mesmo Freud (1937) apontou que “educar” está no rol das atividades impossíveis, assim como o “governar” e o “analisar”. Isso se deve ao fato de que para as três atividades é necessário o desejo não apenas do ‘educador’, do ‘governante’ ou do ‘analista’. É necessário também **o desejo de um outro** passar por esse processo, o que coloca dessa forma, limites àquele que visa adentrar nessas três práticas.

O que poderia fazer, eu, em frente à sensação de impotência de não poder transmitir o pouco daquilo que sabia? Pensava: “está certo, existe o impossível de ensinar. **Mas dentro do impossível, o que é possível?**”. Acreditei, então que a possibilidade de obter uma resposta a esta questão aconteceria adentrando no campo da educação via participação em curso de especialização. Nesse meio tempo – de lá para cá - surgiu a oportunidade de trabalhar na Universidade Estadual de Londrina dentro do Departamento de Educação, propiciando novas

¹ ‘Formação Analítica’ diz respeito aos trabalhos realizados com a finalidade de formar pessoas para ser analistas. No texto citado, Freud buscava ampliar tal noção verificando que o saber não era apenas em relação ao objeto – teórico -, como também dizia respeito ao sujeito (no caso, o sujeito do inconsciente).

aproximações da questão a partir de uma prática cotidiana dentro de sala de aula com alunos de diversas formações². Posso dizer hoje com certeza, que eles são meus verdadeiros professores.

A educação colocou-se (e ainda se coloca) à minha frente como um mistério a ser desvendado. Desde então, a cada texto lido, a cada diálogo com os diversos atores que integram o campo educacional (alunos, professores, coordenação pedagógica), a cada aula e a cada encontro com os alunos durante a própria formação em suas faces mais angustiantes (tanto no silêncio como na tensa discussão), surge a sensação de novidade, de descoberta. Paralelamente a isso, encontramos todo um discurso no qual a construção de um mundo melhor fica solapada pelo dia-a-dia de frustrações do ser professor e a do saber dicotomizado entre a sala de aula e o mundo fora dela. A posição tomada para este trabalho foi a de questionar, adentrar nas fendas discursivas, nas contradições entre a fala e a ação para assim, sair do pessimismo fatalista presente das afirmativas acima descritas.

A primeira aposta é a busca de criação de propostas para a inversão do lugar ocupado pelo vazio de respostas e para as dificuldades encontradas no processo. Se a pessoa com quem caminho em um trabalho educativo não consegue as respostas que busca e continua na espera do Outro para dar o próximo passo, como posso eu, inseri-la nesse caminhar em relação ao qual ela aparentemente se encontra alheia?

Para minha surpresa, encontrei no meu percurso realizado nesses últimos anos, uma série de discussões que retomavam o tema que venho desenvolver nesta dissertação. Assim como estava vivendo repetidamente em sala de aula uma situação angustiante – conforme apontei acima –, verificava que muitas outras pessoas haviam pensado nessas questões que surgiam de longos debates e de teorias educacionais sobrepostas umas às outras. Em todas elas é visível a possibilidade de um futuro melhor, mesmo com os problemas enfrentados no presente que terminam por servir de impulso para a construção de novos mundos.

É exatamente porque o futuro não está pronto que se abrem as possibilidades para que ele possa se fazer. Ao mesmo tempo, verifica-se o medo de que os projetos não consigam ser concretizados exatamente pela mesma razão apontada acima. O mundo humano visto sempre como possibilidade é o enfrentamento diário da educação e o desafio para qualquer

² Trabalhei nesse período de Universidade nos cursos de Pedagogia, Filosofia, Física e Ciências Sociais sempre dentro de disciplinas regulares dos cursos de licenciatura com disciplinas relacionadas à Psicologia da Educação, além de projetos de ensino e extensão. Além destas, propus três disciplinas especiais sempre buscando (e hoje percebo) aprofundar as questões apontadas durante a dissertação.

educador no que diz respeito aos afetos presentes em **si-mesmo**³. Assim observamos a formação de um tipo de alheamento do mundo no fechamento do eu para novas vivências, experiências, conflitantes por premissa e construtivas por fim.

Continuar evocando novas teorias são marcas de um otimismo que segue e que trás em si a constatação de que nem sempre as metas traçadas são atingidas nas apostas nos momentos futuros. Mesmo assim, uma nova teoria surge e com ela métodos e fins a serem alcançados. Como bem aponta Rodrigues (2001a), uma nova visão-de-mundo é defendida com o **objetivo de retornar** ao âmago de uma **concepção** que pareceu **perdida**.

A educação parece ser um campo no qual este processo ocorre especialmente. Desde a Grécia Antiga, as diferentes escolas filosóficas vêm refletindo acerca do papel da educação na construção de uma sociedade melhor que serviria de base para diferentes formas de convivência do homem, tanto com seu semelhante, quanto com o mundo a sua volta. A defesa de tal concepção está sustentada pela **premissa da educabilidade do homem**. A questão que se impõe diz respeito a como esse homem se posiciona frente à própria educação.

Dessa forma, surgiu o interesse em debater esse sentimento tão bem colocado por Freire (1997) quando afirma a necessidade de superação do **otimismo** para fazer surgir uma nova posição do mundo, a **esperança**. E qual a diferença entre essas duas possibilidades?

À primeira vista, ambas trazem consigo um mesmo objetivo. Parecem carregar o fardo amargo de projetar no amanhã, o que não se tem hoje, focalizando momentos melhores que os atuais. Porém, acredito que a questão central seja de **posicionamento**. Enquanto a leitura otimista-ingênua de mundo não teria como premissa uma visão crítica do mesmo, as possibilidades futuras seriam traçadas de forma idealista, como um projeto que se encontra nas mãos de outros, fora da possibilidade de intervenção. Conseqüentemente aqueles que tomam tal caminho estão “fora do mundo”: sujeitos a-sujeitados da própria condição e da própria existência.

Muito próximo disso encontramos um discurso da impossibilidade de mudança e ação no mundo que despreza o fato de que a vida se dá exatamente pela sua modificação e não-permanência no mesmo. A ligação deste ponto com o otimismo-ingênuo apontado se encontra talvez, no quão distante os dois discursos traçam as metas a atingir: idéias longínquas que parecem estar fora do campo das realizações concretas.

³ Destacamos a diferença entre o eu – enquanto instância imagética – e o si-mesmo – como parte segregada da identidade do indivíduo. Enquanto o primeiro é uma miragem, o segundo é a própria assunção do sujeito. Essa é uma das teses que irá ser desenvolvida durante a texto.

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A acomodação é a expressão da desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de *resistir*. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (FREIRE, 2000, p.21).

Por outro lado, a esperança focalizaria uma visão crítica que não apaga os dilemas e os conflitos presentes no momento atual, o que faria parecer que a superação dos mesmos está no campo de **utopia**. Essa imaginação utópica (que é propositiva e exigente) serve como forma de prolongar o real na direção do futuro a partir daquilo que existe e é passível de ser transformado. Porém, todas as mudanças no mundo passariam pelo crivo do fazer humano. “[...] Essa força poderia chamar-se esperança; esperança de que aquilo que não é, não existe, pode vir a ser; uma espera, no sonho, de que algo se mova para a frente, para o futuro, tornando realidade aquilo que precisa acontecer, aquilo que tem de passar a existir” (COELHO, 1980, p.7).

Assim, não nos parece estranha a fala de alguns alunos que ao comentarem a obra de Paulo Freire, dizem ela se tratar de uma educação impossível. Penso, porém, que o próprio autor, responderia que não se trata disso, mas sim de oportunizar o aparecimento do “inédito-viável”, ou seja, aquilo que está presente, mas ainda não surgiu efetivamente enquanto ação concreta no mundo (FREIRE, 1997). Nesse sentido, parece que vivemos melhor tendo em mente algo do campo ideal do que aquilo que aponta para uma limitação concreta.

Penso que toda a minha discussão esteja em torno dessa problemática. Adentrei na educação buscando respostas, encontrei questões, não apenas de ordem subjetiva como anteriormente, mas também de ordem prática. A minha pergunta passou a focalizar qual o papel do educador e quais as particularidades desse lugar. Foi possível, então, perceber que mais do que uma questão conceitual, a posição do professor – e, conseqüentemente, a do aluno – passou por reformulação e que para compreendê-la melhor seria necessário entender a rede de significados contidos em suas **histórias**.

[...] Nada pode desenvolver-se do nada; nada senão o imperfeito pode nascer do imperfeito; e isto é o que seguramente ocorre quando consideramos como uma finalidade seu próprio eu e o impedimos de obter as verdades tanto científicas quanto as que dizem respeito à conduta [...] **O desenvolvimento não significa obter algo do espírito. O que realmente se necessita é um desenvolvimento de experiência na experiência** (DEWEY, 1959, p.37, grifo nosso).

O que isso significa? Primeiramente, retomar a minha própria história de educador. Reconstruindo esses passos foi possível verificar que o saber, ainda que possa oferecer bases para a formação, não garante o que será feito por cada um com esses conhecimentos. Essa é uma das grandes dificuldades que tenho enfrentado. O que realmente é o mundo da outra pessoa? Como ela escuta o que é dito? Como ela vivencia essas experiências?

Tais questões nos levam à retomada da própria história de formação dos indivíduos. A educação – principalmente a escolar – trabalha exatamente com a idéia de que os conhecimentos “formam” o sujeito humano em sua integralidade. Considero essa perspectiva falsa. Conhecimento é sempre re-constutivo, ou seja, passa pelo crivo de um sujeito que interage com um outro. Acreditamos com isso que se torna necessário investigar qual é o espaço entre o eu e o outro exatamente para traçar as possibilidades formativas possíveis.

Inevitavelmente ao nos depararmos com a questão do papel do sujeito na própria formação, terminamos por compreender a importância dada pela educação à **autonomia**, como forma de garantir o espaço do aprendente durante o processo de construção do conhecimento. Porém, encontramos exatamente a exclusão dessa premissa no próprio discurso pedagógico que busca formas de transmissão, métodos de ensino, especificação de planejamos que eliminam o sujeito-aluno do próprio processo formativo.

Essa contradição de base parece nos fornecer o caminho por onde iremos percorrer. Se não se leva em conta de fato o sujeito autônomo e, se não nos dedicamos a saber se ele realmente existe, parece que todas as possibilidades de apreendê-lo ou restringi-lo estão fadadas a fracassar. Por isso necessitamos de novos modelos de educação, novas propostas pedagógicas, novos dispositivos que funcionam como uma díade inseparável: formação-restrição.

Pesquisar **as (im) possibilidades formativas** do sujeito é adentrar nesse campo que limita e gera progresso; restringe, mas é nesse mesmo processo que se constrói as bases para o desenvolvimento de novas posições possíveis; petrifica, ao mesmo tempo em que no nomear o sujeito, ele se verifica como alguém que está além da própria definição.

Em síntese, tomando a educação como projeto de formação humana, por onde passa a construção da autonomia como forma do reconhecimento da existência de um sujeito? Esse é o caminho por onde iremos percorrer.

Para tanto, não perco de vista a questão que inicialmente construí em minha prática (primeiro, nos grupos e agora em sala de aula). Considero que não há possibilidade de se pensar qual o **sujeito** presente no processo educacional sem observar que ele está inserido em um momento histórico muito particular, sendo inevitavelmente por este influenciado. Ao mesmo tempo, ele também é construtor de tal momento. Dessa forma, os diversos posicionamentos que este sujeito toma, **é marca da sua história particular** articulada com a história social que o transcende e que o abriga.

Relação estrutura-conteúdo na qual o sujeito se mostra pelas suas ações em um determinado tempo, que por sua vez, impactam toda uma rede de elementos na qual ele mesmo está inserido. Isso gera uma série de experiências dispersas e confusas que determinam – mas não condicionam – as ações e possibilidades. É nessa rede que o sujeito se posiciona em frente ao outro e demarca lugares específicos para si-mesmo: **de objeto a sujeito** existem caminhos a percorrer.

O objetivo desse trabalho é focalizar a **posição do sujeito**, que passa da **imagem à materialidade** e assim, verificar quais as implicações dessa mudança não apenas para a educação como também para a concepção de homem construída desde então. Dessa forma, tomamos a **autonomia** como um caminho único pelo qual passa necessariamente o reconhecimento da presença do outro e uma espécie de permissividade de se deixar afetar por ele. Assim apostamos que **a esperança é, na verdade, um ato de acreditar na possibilidade do Outro como si-mesmo.**

Assim, iniciamos no Capítulo I o percurso buscando compreender qual a idéia que permeia a concepção de educação como um projeto de ser humano. O esforço é para tornar clara a idéia de que muito longe de estarmos falando em um projeto unitário, encontramos leituras diferenciais ao longo do tempo sobre o tipo de homem que se visa formar. Porém, dentro dessa formação parece não ser possível separar a dimensão ético-estético-existencial presente em cada modelo, que tende a adotar posicionamentos específicos em torno dessas questões. Discutiremos também a premissa da impossibilidade de transmissão do conhecimento e a posição

do educador frente a tal ponto em dois projetos: o socrático, no qual o educador se insere como não-saber; e o kantiano, que incita a ação do sujeito para a própria emancipação.

Porém, não é possível fugir da temática da educação escolar utilizada como um dos dispositivos possíveis para a formação da autonomia humana. No segundo capítulo será debatido que a escola pauta-se por um modelo específico de autonomia que termina muitas vezes por contribuir para a própria mecanização do sujeito. Encontramos a formação do conceito de subjetividade que limita as possibilidades de entendimento do ser humano em sua totalidade, levando à conseqüências tanto na construção do conhecimento quanto na forma com que este se posiciona enquanto vivente.

Tomando por base a contradição entre a defesa da autonomia do sujeito e a própria restrição por dispositivos educacionais específicos, investigamos as bases subjetivas de tal paradoxo no capítulo III. Para que ocorra a construção subjetiva é necessário que o vivente adentre no campo simbólico que é o campo do Outro. A dialética amorosa que se instala pode levar tanto à manutenção de um lugar de submissão em relação ao Outro, como servir de base para o estabelecimento de uma verdadeira “relação” entre ambos, o que implica o reconhecimento de limitações e de um vazio de significados possíveis, derivados na relação eu-mundo.

Porém encontramos comumente a objetivação do Outro e conseqüentemente de si-mesmo. O caminho da autonomia é torpe. Aproximação e afastamento de modelos; eliminação e simbolização da diferença; tudo acontecendo ao mesmo tempo. Por isso, essa rede simbólica na qual o sujeito se insere, possui armadilhas que podem levar a uma condição de dependência. Vemos isso no mundo atual, no qual a quebra da noção de subjetividade terminou por tirar do eu, as suas certezas. Encontramos a íntima relação de identidade com o corpo, forma de diferenciar-se do Outro, ao mesmo tempo, em que ele se iguala a este.

A partir disso, torna-se necessário pensar em formas de saídas a tal alienação. Chegamos ao quarto capítulo, abrindo possibilidades para um novo entendimento do que é a subjetividade a partir da relação eu-mundo e não do isolamento ou centralidade do eu. Para tanto, apostamos tanto na **experiência**, entendida como síntese que amplia a compreensão e inter-relação de si-no-mundo, quando no **amor**, amplificação de laços que possibilita a vivência do Outro-em-si pela relação com o diferente. Ao término deste, uma seção final com algumas

considerações, como forma de sintetização de idéias e abertura a novas problemáticas para pesquisas futuras.

Com isso, acreditamos ter encontrado caminhos para responder a questão anteriormente posta e, principalmente, revendo o conceito de educação tratá-la não como apenas transmissão, mas como possibilidade de novas relações e vivências que propiciam um novo sentido da existência. Assim, modificamos a lógica: **da compreensão da teoria à formação subjetiva** para a **co-relação de ambos os processos** no posicionamento tomado pelo sujeito em sua própria formação.

A título de observações adicionais, gostaria ainda de explicitar outras informações em vista de uma maior compreensão deste trabalho. Uma questão levantada anteriormente enquanto pleiteava a entrada para o programa de mestrado era por que um psicólogo teria interesse em realizar uma pesquisa de significativo teor filosófico. Durante algum tempo, busquei uma resposta definitiva sobre o assunto e somente agora percebo que o fato de tentar desenvolver uma pesquisa filosófica (digo tentar, pois coloco como pretensão) é exatamente pelo fato de não buscar uma resposta única ao tema que problematizo. É fugir das **crystalizações**, das verdades fechadas e, poderia dizer, dos dogmas construídos pela racionalidade. Segundo Nunes (2005, p.109),

[...] As reflexões oriundas da filosofia abrem-se à eterna novidade do pensamento e da disposição para a construção de ideais de felicidade para todos, amplos espaços para entender e viver bem os tempos que virão, que acenam com contextos utópicos e devaneios possíveis de serem concretizados [...] As paixões e disposições práticas comprovadas pelas mais entusiastas das militâncias, sem o esclarecimento da teoria, redundam cegas e opacas.

Claro que é uma questão complicada, pois reconheço que cada linha escrita, quando posta no papel, expressa uma espécie de morte para novas significações da palavra. Por outro lado, é exatamente por conseguir expressar uma leitura da questão, mesmo que de forma parcial, possibilita a um outro a partir da minha, realizar a própria leitura (mesmo que esse outro seja eu mesmo em momento futuro).

Ou ainda, eu mesmo, em momento futuro, retomar essas palavras como formas de revisão do que foi pensado – e o que é – na ocasião desta leitura. Assim sendo, busquei nesse texto uma **leitura viva**, que retoma as influências do que sou, tentado traçar à frente novas

possibilidades tanto pessoais, quanto para aqueles que aceitarem o desafio do diálogo com o texto. Por isso, a defesa do método filosófico.

Mesmo quando o filósofo se ocupa de uma obra elaborada por outro, o seu modo de investigar se realiza através de procedimentos diferenciados de interpretar, de analisar, meticulosamente cada palavra, cada metáfora, cada expressão e modo de dizer. Procura refazer o caminho percorrido pela razão do outro, tentando derrubar estereótipos, preconceitos, mal-entendidos teóricos e, notadamente, procurando recuperar a fundamentação e a argumentação realizada [...] (HENNING, 2006b, p.175).

Assim, retomar uma discussão sobre o papel do sujeito na própria formação – ou seja, a autonomia –, tem o caráter do novo, do diferente. Debruçar-se sobre esse tema, concretiza o próprio sentido do par **otimismo-esperança**, pois aponta para o processo de mudança que ocorre em mim. Significa autorizar-me a falar em primeira pessoa sobre um tema que até bem pouco tempo me era estranho. E ao fazê-lo reconstruo minha relação não apenas com o conhecimento em si – acumulado pela sociedade – como também na expressão daquilo que ele expressa enquanto valor.

[...] E que recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos. Escrever biograficamente, sem vergonha.

[...]

[...] Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros se apóiam nelas – daí que elas não são nunca, para o sujeito que sangra, meros reflexos ideais, sublimados, inversões óticas da realidade. Quando a realidade está em jogo, quem toca em uma de minhas palavras é como se tocasse na menina dos meus olhos... [...] (ALVES, 1980, p.28-29).

Luckesi (1994) propõe que fazer **filosofia da educação** é potencializar uma reflexão que assegura uma ação educativa consciente, evitando a execução de uma ação pedagógica com base em elementos obscuros existentes na cultura do dia-a-dia o que causaria um ato sem vínculo com o pensamento independente – tanto do aluno quanto do professor – mas sim a manutenção de uma estrutura de dominação de idéias e de condutas. Pelo fato de que os elementos possuem a característica de obscuridade exatamente porque os conceitos não são

acabados (pois a cultura jamais é acabada) entende-se, então, que pelo ato de filosofar é possível buscarmos novos sentidos para o ser. Isso possibilita o agir no mundo em primeira pessoa, ou seja, experienciar com responsabilidade.

A partir da leitura bibliográfica, pretendo filosofar. Dessa forma, concordamos com Henning (2006a) quando afirma que partimos de um arcabouço teórico referendado pela história do pensamento, para enraizar as perguntas e manter um debate dinâmico. Porém, não se trata apenas de um comentário textual, mas sim pensar os problemas tratados nesses textos sob uma nova ótica.

Como último elemento dessa discussão preliminar, vejo importante destacar uma intenção de análise, a qual, não sendo trazida como ponto inicial desse trabalho, impõe fortemente como uma outra intenção que poderia perder de vista. Conjuntamente com a categoria **autonomia**, consideramos que é impossível um ato humano não ser em última instância, **político**. É evidente que aqui estamos nos referindo às ações educativas, objeto do qual me dedico para a análise. Primeiramente e, principalmente, quando se trata de “educação” há o caráter de intencionalidade da ação; segundo, tais ações provocam implicações no mundo, gerando alterações na constituição do campo externo; terceiro, nesse campo externo existe um outro que não é o agente, porém, a ele semelhante; e, por último, é impossível estarmos imune aos pontos anteriores citados, estando impossibilitada assim, a condição de neutralidade nas/das situações.

Assim sendo, discutir a posição que o conceito de autonomia ocupa no seio do par otimismo-esperança é, ao mesmo tempo, traçar o caráter político dessas duas posições diante da premissa sobre a existência de (um projeto de) sujeitos nelas envolvidos.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA: AS MARCAS DE UM OTIMISMO

Uma das perguntas provocadoras de reflexão, presente no campo educacional diz respeito exatamente à temática que será desenvolvida durante esse capítulo (e que será estendida por toda a dissertação). Ela está relacionada com a leitura do homem como um **projeto** e não como uma realização terminada num momento específico desse processo. A significação dessa premissa é exatamente a tomada de posição humana como elemento formador do próprio caminho, em detrimento de algo como a ação divina enquanto portadora das verdades definitivas sobre a vida. Muitas das construções – e destruições – da história da humanidade partem do nascimento do homem como um ser em constante formação, em busca daquilo que realmente é. Mesmo que isso signifique uma eterna busca, sem caminhos definidos ou certeza de sucesso.

Segundo Rodrigues (2001b), o conceito de ‘educação’ parte dessa necessidade de construção do homem. Uma das leituras de tal processo é seu caráter intencional iniciado por uma ação externa, similar à ação dos escultores que tomam uma matéria específica e a transformam em arte. Para que ocorra com sucesso não pode ser realizado por qualquer pessoa, mas sim, por aqueles que antecedem os que estão sendo formados, dando a idéia de uma tarefa a ser realizada geração após geração, em processo contínuo. Porém, o processo educativo não deve se reduzir à formação externa:

[...]No segundo plano, educar compreende acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. Esta é uma das condições para que ele se construa como sujeito livre e independente daqueles que o estão gerando como ser humano. A Educação possibilita a cada indivíduo que adquira a capacidade de auto-conduzir o seu próprio processo formativo (RODRIGUES, 2001b, p.241).

Por essa leitura é possível inferir uma dupla condição humana. Primeiro, a posição de dependência e segundo, a potência à liberdade a partir da capacidade de conduzir as próprias experiências em um processo de auto-formação. Vamos iniciar a análise pelo primeiro aspecto.

O ser humano, diferentemente de outras espécies, ao nascer não possui condições de permanecer vivo caso não tenha um cuidador que será responsável por ele até que consiga sobreviver por si só, ou seja, que possua condições, por própria conta, de buscar formas materiais para a sobrevivência. Também neste momento de separação existe uma característica muito interessante. Mesmo após conseguir alguma independência, o homem acaba por permanecer sob a tutela do desejo do outro por longo período de tempo. Pontua-se, assim, a passagem de uma dependência física para uma dependência simbólica que permanecerá por toda a vida (LACAN, 2003a).

O que quero dizer é que mesmo não tendo uma necessidade específica para com o outro, nós, humanos, permanecemos ligados por esse vínculo primeiro, portador dos enigmas e mistérios da compreensão da formação humana. Digo “mistério” pela impossibilidade de acesso restrito àquele que passa por tal formação inicial: neste momento faltam-lhe palavras. Retornaremos ao ponto em breve.

Essa seria uma possível explicação para a manutenção do “laço social”. E talvez devido à relação estreita de cada ser humano com o outro de sua espécie, passamos a ter a noção de que não é possível pensar-nos separados dessa estrutura “macro”, sendo constituídos e determinados a partir dela.

Importante destacar o diferencial da leitura que aqui proponho em relação à concepção estritamente “social” de homem. Ao invés disso, propõe-se que o vínculo social passa de uma necessidade básica imposta pela condição biológica de dependência absoluta do recém nascido – e daí o caráter relacional entre os homens – para uma condição imaginária, pautada pela suposição de completude – totalidade – do Outro, criando assim uma nova relação de dependência⁴.

As ações humanas possuem determinação e consequência sociais, mas não de primeira ordem, como premissas únicas que servem como explicação única do comportamento humano, mas sim funcionam como uma complexa estrutura no qual o social faz parte. Portanto, consideramos incorreto afirmar a pura determinação sócio-cultural humana, sendo esta, uma redução das múltiplas causalidades – variáveis – presentes na compreensão da constituição humana. O ser humano faz intersecção com o social - e da mesma forma com o biológico - e não

⁴ Essa questão será melhor discutida no capítulo III.

superposição a ele: são elementos interdependentes, mas distintos, o que nos faz eliminar a relação direta entre variações externas e mudanças internas.

Com base nessa afirmação, o social adentra no homem quando este ainda nem existe enquanto materialidade. Não há dúvidas que antes mesmo de nascermos, existem uma série de dispositivos que funcionam como forma de educação. Apontamos dois destes. Primeiro, a construção de uma imagem ideal de ‘filho’, construída pelos pais e que passará a ser referência da forma com que estes lidarão com a futura prole. Vinculado a tal elemento, constrói-se a primeira forma de assujeitamento do homem à palavra, na delimitação do sujeito ao ‘nome’. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (1987) ao afirmar que a característica própria do ser humano é a capacidade de dar sentido único ao mundo a partir do existente e, produzir, dessa forma, novas significações em torno daquilo que é sentido e vivido por ele, propiciando assim, a materialização exata da história pela constituição da palavra. Ao mesmo tempo, é o que permite a comunicação entre os membros constituintes da sociedade pela ação da fala:

A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho [...]

[...] a verdadeira comunicação requer significados – isto é generalização – tanto quanto signos [...] Somente assim a comunicação torna-se, de fato, possível, pois a experiência do indivíduo encontra-se apenas em sua própria consciência e é, estritamente falando, não comunicável. Para se tornar comunicável, deve ser incluída numa determinada categoria que, por convenção tácita, a sociedade humana considera uma unidade (VIGOTSKI, 1987, p.7).

Portanto, a “palavra” passa a ter um papel importantíssimo no caminho de constituição humana. Importante notar, porém, que antes mesmo da criança ter acesso a palavra, ela já age no mundo. Não há dúvidas que mesmo que a aquisição da fala venha a ocorrer após o primeiro ano de vida, antes disso a criança consegue através de múltiplas ações, **causar** mudanças no mundo à sua volta. Trabalhamos com essa noção para defender a idéia de que **antes mesmo de nascer, a criança é educada.**

E por estarmos em uma comunidade – ou como a palavra diz uma “unidade comum” – e seguindo a idéia anteriormente posta de multiplicidade de variáveis presentes na formação humana, o projeto de educação – entendido como o estabelecimento de um o projeto de ser humano - é um processo social e não meramente individual ou subjetivo. Por isso, a definição

de regras, normas que servem de base para a educação torna-se necessário. Podemos observar esse fenômeno com o passar da história, da educação grega até a educação moderna proposta pelos iluministas. É o caminho que pretendo seguir ao longo desse capítulo.

Mas antes é necessário retomar o segundo ponto levantado acima que é fundamento da formação humana: a capacidade de auto-formação. Múltiplas são as leituras possíveis, porém percebe-se que todas passam pelo elemento “autonomia” ou mesmo a discussão da “liberdade”. O fundamento da formação de “si próprio” tem por base a saída do campo da determinação e dependência observada na primeira esfera de formação humana. Por isso, não é pertinente falar de fase ou momento, mas sim de processo de ultrapassagem de um patamar a outro do homem em sua história. Se desde o primeiro momento da vida, todos têm como questão a resolver, isto é, a condição de estar vivo e o mal-estar derivado dela, o que se altera são as formas de resolução da questão.

O caminho da autonomia implica em um primeiro momento, a alienação com o outro. Todos os problemas éticos enfrentados pela sociedade humana nascem do reconhecimento de si a partir do outro, ou seja, o nascimento da concepção de **gênero humano**. Fazemos parte de uma mesma linhagem mesmo com todas as diferenças observadas através da imagem e reconfiguradas pelo campo simbólico. Educar é, nesse novo sentido, mesmo sendo autônomo, reconhecer-se como humano. Ou seja, um eterno processo de **alienação** e **separação** a ser realizado durante o tempo vivido (LACAN, 2003a).

A relação indivíduo-sociedade mesmo que auto-dependente acaba por se tornar na maior parte do tempo problemática. Se por um lado, pender para uma supremacia do social – suas normas e métodos – acaba por colocar em risco o indivíduo; por outro, se houver uma supervalorização individual, surge o risco de construir uma sociedade formada por elementos que não possuem relações entre si, em suma, uma sociedade narcísica e egoísta.

Conforme descrita por Lasch (1974), essa é a problemática presente na sociedade moderna (que tem como modelo a sociedade americana do século XX). Para o autor, vivemos em um tempo em que as relações humanas passam por uma deteriorização, a partir da defesa das satisfações imediatas, marcas por um lado do modo de produção capitalista, e de outro, do enfraquecimento do eu⁵. Assim, a noção de presente passa a ser o centro das relações, definidas como possuidores de um caráter imediatista. Ocorre paralelamente a tal processo, o

⁵ Essa questão será melhor debatida nos capítulos 2 e 3.

afastamento entre as pessoas, visto que as relações humanas – relação eu e outro - tendem a gerar desprazeres, tomados como malévolos para o indivíduo. Em frente a tal situação, surgem elementos segregatórios e violentos contra aqueles que são considerados diferentes na sociedade. Esse processo poderá levar o fim do ser humano em um futuro breve, senão de forma concreta – como espécie -, uma morte psíquica pelo sofrimento em vida.

Observa-se, então uma condição constante de crise existente no homem – que nasce do vivido – e, conseqüentemente, na sociedade como um “indivíduo”. Toda a tentativa de resolução desse conflito passa por novas formas de ver o mundo que nos rodeia e implica na construção de novos parâmetros que servem de base tanto para as relações sociais, quanto para a relação do homem consigo próprio.

Ao longo desse processo, é possível constatar que mesmo sob as mais intensas crises, o homem acredita que em algum momento futuro as coisas possam ser diferentes. Desse modo, em um movimento de construção do devir enquanto potência, observamos o fenômeno do **otimismo**.

Em frente às vertigens do “não-ser”, o homem cria um ponto de realização de algo novo, que tem uma dupla função. Por um lado, como fuga das questões atuais que o afligem e, por outro, a criação de uma nova realidade que está para além das condições concretas existentes. Dessa forma, busca aquilo que está inacabado, inadequado ou carente para se debruçar, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas por ele verificados.

Porém, é importante ressaltar que, conforme apontado anteriormente, a constituição humana ocorre além das relações concretas. A existência de um mundo interior próprio, responsável pela leitura das relações em que vive, também é fonte de dados para a empreitada que será realizada. O que quero dizer é que não é necessária a existência de uma forte tensão social ou mesmo uma questão crucial, entendidas como determinantes exclusivos para a sobrevivência da cultura como um todo. O homem é sempre um insatisfeito no mundo (VIGOTSKI, 2003) e, portanto, o que acaba por se iniciar como tentativa de resolução das questões de um, passa por tornar-se como possibilidade de intervenção no mundo de todos.

[...] Necessário se faz elaborar novos modos de ver o mundo. Os defeitos constatados no seu perfil não são compreendidos como denunciadores do original que está aquém do espelho. Não há pecado original. Se a imagem no fundo do espelho não reproduz o perfil desejado, o problema é do espelho. Os meios têm de ser revistos. O espelho deve ser remendado.

[...] o bem é o possível e o mal o provisório, o não necessário, que pode ser corrigido, reformado, re-estruturado, refeito. E os instrumentos para conseguir o seu novo acabamento se encontram nas mãos dos homens [...] (RODRIGUES, 2001a, p.38).

Nesse momento de reconstrução pelas vias do otimismo, a noção de educação passa a ser “[...] preparar o homem para alcançar esse futuro, apossar-se dele e realizá-lo plenamente. Logo, prepará-lo intelectual e profissionalmente, dar-lhe competência técnica, política, cultural e moral para erguer esse novo mundo” (RODRIGUES, 2001a, p.31-32).

O que observamos ao longo da história das idéias é a tentativa de projetar esse momento futuro com base nos elementos presentes. O grande problema que se impõe é que tal noção é bastante frágil. Não há garantias que o futuro será conforme projetado, nem mesmo que aquilo que foi utilizado como base para a realização desse projeto seja realmente válido ou, em última instância funcional. Essa mola propulsora de insatisfação demonstra não apenas o elemento imediatista, como a forte presença de um caráter “utilitário” no ser humano: o que está em jogo é análise da ‘eficiência’ – baseadas na relação tempo e espaço - que não leva em conta as conseqüências futuras do que está sendo colocado como projeto de homem no presente (FROMM, 1968a).

Essa questão acaba por tornar o projeto de ser humano problemático. Se em determinado momento histórico toma-se uma direção de “formação humana” considerada como ideal a ser atingido, isso não significa que em um momento futuro, este irá trazer obrigatoriamente melhorias para a qualidade de vida humana. Isso se deve ao fato de que pela incerteza futura, a concretização dos planos traçados podem não tomar os rumos ou resultados pretendidos anteriormente, ou ainda, ter conseqüências não mapeadas dentro do planejamento original. Isso pode levar as tomadas de decisões extremas, para não se “perderem as rédeas” do projeto original ainda que isso, muitas vezes, seja passível de debate ético. Como exemplos disso, podemos observar o modelo cristão adotado na Idade Média (e a construção da Inquisição como tentativa de manutenção da ordem colocada em questão pelo Protestantismo) ou mesmo a defesa

da racionalidade nos séculos XVIII e XIX (e a tentativa de eliminação da subjetividade como forma de manutenção da verdade objetiva e científica).

Assim, parece evidente que a única forma de conseguir alguma garantia é realizando uma análise que elimine as múltiplas variáveis existentes, o que acaba por conduzir a uma leitura linear de mundo e, portanto, a um futuro seguro. Somente sobre essa lógica é possível conceber todos os grandes projetos de humanidade construídos, tendo como exemplo a sociedade positivista proposta por Comte ou a sociedade comunista de Marx.

O que tento desenvolver durante esta reflexão, é que todos os projetos construídos até agora não tiveram sucesso exatamente pelo seu caráter reducionista (por mais complexos que possam parecer). Como bem afirma Nicolescu (1999, p.40),

[...] o ideal de simplicidade de uma sociedade justa, baseada na ideologia científica e na criação de um ‘homem novo’, desabou sob o peso de uma complexidade multidimensional [...] tudo se passa como se já não houvesse futuro. E se não há mais futuro, a lógica sã nos diz que já não há presente. O conflito entre a vida individual e a vida social aprofunda-se num ritmo acelerado. E como podemos sonhar com uma harmonia social baseada na aniquilação do ser interior?

Ou nas palavras de Rodrigues (2001a, p.37):

O que está em jogo é o vir-a-ser que, enquanto possibilidade, já pode ganhar aqui os traços prévios de seu contorno. O futuro é o hoje de alguma forma no modo como o hoje é construído [...] o sentimento de vertigem que ainda permanece não resulta da falta de solo por onde projetar o futuro. É produzido pelo próprio solo presente que deve ser a encadernação do futuro. Não há mais futuro!

Mesmo que reconheçamos as razões dos fracassos dos projetos universais de formação humana, isso poderia ser explicado por uma análise diferencial até agora não levantada. Jaeger (1995) afirma que comumente realizamos análises parciais de determinados sistemas de idéias, fato que se torna claro ao observarmos as generalizações destes para outros momentos históricos e outras culturas específicas.

Importante remontar à discussão de Ferreiro (2001) acerca da assimilação de conhecimentos pelos seres humanos. A autora aponta sempre uma distância entre aquilo que se visa conhecer e o que é concretamente conhecido. Não há como ser diferente devido a necessidade do ser humano reconstruir aquilo que busca conhecer. Por isso, não é de estranhar as dissonâncias existentes entre as idéias de educação grega e aquilo que se apreendeu das mesmas. Com essa análise, retiramos uma possível leitura ideológica dos fatos, como origem da deturpação do entendimento das multiplicidades de relações existentes no mundo (conforme realizada na modernidade) para uma outra perspectiva que adota uma mudança do próprio fato a partir do processo de conhecimento do mesmo. Nisso deriva a necessidade de revisão de conceitos com o objetivo da tentativa de se aproximar o máximo da idéia original, mesmo que se reconheçam os limites de tal empreendimento. Por esta razão, o fazer filosófico – tomando o foco, a educação - torna-se contínuo e necessário.

Citemos como exemplo, a educação grega. Manacorda (2004) faz uma análise interessante sobre as transformações de concepções adotadas no mundo grego acerca da educação e quais delas acabaram por chegar à modernidade, não sem antes passar por determinadas mudanças, inevitáveis de ocorrer durante o processo de assimilação.

Apóio-me em Jaeger (1995, p.16) para ilustrar essa idéia de como concepções diferenciadas na origem são transmitidas ao longo do tempo:

[...] a educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. Isto só aconteceu na época helenística, quando o Estado grego já havia desaparecido – época da qual deriva em linha reta a pedagogia moderna [...]

Dessa forma, é interessante observarmos como se constituiu o modelo de educação grega para conseguirmos debater melhor a concepção atual de educação por nós adotada. Por outro lado, entendo ser importante observarmos como esses pontos foram trazidos à modernidade como solução para determinadas questões que surgiram, principalmente com o nascimento da ciência e com o projeto de Estado que visava o bem comum. E por fim, como a relação “ciência” e “bem-comum” acabaram por levar à morte da subjetividade no apagar das luzes do século XIX.

1.1 DA PAIDÉIA AO HUMANITAS GREGO

Nesta seção iremos nos debruçar sobre o modelo de educação grega. Para tanto, seguimos em dois momentos. Primeiro, mapeando os elementos que fizeram parte da construção da concepção de formação integral humana, para em seguida, refletirmos nos impactos das idéias de Sócrates nesse contexto.

Uma das surpresas obtidas através da pesquisa, foi a descoberta de que a *Paidéia* grega não foi um momento unitário. Segundo Cambi (1999), ela acabou sendo adotada de diferentes formas por diversos pensadores, não podendo nem mesmo ser considerada como um acontecimento único e exclusivo no mundo grego. Um dos exemplos apontados pelo autor é a apropriação da concepção de '*Paidéia*' pelos cristãos tomando forma a partir da premissa de que a verdadeira *Paidéia* apenas se realiza pelas vias do cristianismo na reinterpretação própria da Bíblia.

Mas o que significa "*Paidéia*"? Segundo Jaeger (1995), não se trata de um conjunto de idéias abstratas, mas sim, da própria história grega enquanto realidade concreta. Estava vinculada a uma espécie de formação humana a um estágio elevado e com isso, representava o sentido mais estrito do esforço humano.

[...] era a justificação última da comunidade e individualidades humanas. Os conhecimentos próprios, a inteligência clara do Grego, encontravam-se no topo do ser em desenvolvimento. Não há qualquer razão para pensarmos que os entenderíamos melhor por algum gênero de consideração psicológica, histórica ou social [...] e foi sob a forma de *paidéia*, de "cultura" que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora [...] (JAEGER, 1995, p. 7).

Neste sentido, aproxima-se da idéia de que a educação grega partia, acima de tudo, de uma visão total de Homem, visando uma formação integral. Neste ponto, é possível identificar as posições em torno de como se daria tal formação e que métodos seriam utilizados.

Fundam-se, dessa forma, as questões centrais daquilo que atualmente chamamos de “pedagogia”: “o que ensinar?”; “como ensinar?” e “para que ensinar?”⁶.

Para essas perguntas, existe uma série de respostas que podem ser dadas antes mesmo do aparecimento daquilo que entendemos por ‘Filosofia’. Dentro da educação chamada de “arcaica” existe uma diferença entre a educação poética de Homero e educação no trabalho de Hesíodo. Manacorda (2004, p.45) afirma que “[...] a esse conflito se entrelaçará um outro que, com base social semelhante, dará origem à polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre natureza e educação [...]”. O autor, portanto, ao historicizar a fundação da escola grega, aponta para as dicotomias existentes na sociedade grega em torno desta questão que, por sua vez, também acaba por derivar as bases do nascimento da filosofia.

Outra questão importante diz respeito ao vínculo entre educação e *polis* grega, passando necessariamente pela compreensão da última. A *polis* não é apenas uma organização social, mas sim uma nova configuração das relações existentes entre os homens naquele momento histórico. Ferreira e Zancanaro (2007) apontam que a *polis* pode ser entendida como nosso atual Estado, ou seja, uma sociedade composta de membros denominados cidadãos e possuidores de direitos e deveres, que tinham o poder de exercer diferentes funções dentro desta organização, como por exemplo, um mandato político ou a vivência comum do cidadão que implicava na ação ativa na construção da sociedade com o seu trabalho e participação política. Deriva-se disso que

Um dos pontos que devem ser compreendidos ao falar do pensamento grego é que, neste contexto, política e ética são afins. São áreas intrinsecamente ligadas. Quando abordamos a ética, a ação política como uma atividade para o bem comum torna-se inevitável. A ética e a política são uma coisa só, assim como o é, ética e educação (FERREIRA; ZANCANARO, 2007, p.801).

⁶ É possível observar que na época moderna houve uma redução dessas questões para apenas a segunda delas, sendo que as outras acabaram por se tornar submissas em relação a esta. Vemos a ascensão das discussões em torno da metodologia do ensinar, com o desenvolvimento de formas didáticas específicas. Da mesma forma, a ciência também se reduziu à investigação da finalidade dos objetos, perdendo de vista as outras perspectivas dos mesmos. Ligada a essa visão, encontramos como referência a utilização do princípio de causalidade local. Como afirma Nicolescu (1999, p.21), “[...] Os estados físicos sendo funções de posições e de velocidades, resulta que se especificarmos as **condições iniciais** (o estado físico num determinado instante), podemos prever completamente o estado físico em qualquer outro momento dado do tempo”.

É a primeira vez que a cultura se estabelece de modo consciente como princípio formativo (JAEGER, 1995). Observa-se uma presença intensa da palavra – que pode ser vista pela existência da ‘escola das letras’ – vista como instrumento político, além da vivência conjunta de uma vida espiritual embasada em leis e ritos que possuem a função de construir a consciência e inspirar os comportamentos do cidadão. Dessa forma,

[...] a cidade é uma empresa educativa [...] uma vez que tende a garantir aquela integração, aquela coesão, aquela homogeneidade de base que são requisitos essenciais para a segurança e para a sobrevivência da cidade. Com tal objetivo, se desenvolve uma atividade educativa total e permanente, que faz da *polis* inteira uma comunidade pedagógica [...] (CAMBI, 1999, p.79).

Tal projeto será intensamente questionado – direta e indiretamente – a partir da filosofia socrática. Observemos como isso ocorre historicamente. Toda a educação, que tomava por base as histórias heróicas gregas, tinham como ponto central o fato de serem práticas. Observa-se, a importância da educação física e musical, como forma de um trabalho de união ‘corpo’ e ‘língua’. Porém, a partir da fundação da ‘escola das letras’, inicia-se um novo processo e uma nova mentalidade.

A primeira passagem pode ser observada na função do cidadão na *polis*. Se o projeto é comunitário, existe uma submissão do indivíduo à comunidade e ambos aos deuses. Esta relação, que como afirmamos anteriormente a *paidéia* grega visava eliminar, é possível de ser verificada, por exemplo, na educação guerreira. Portanto, com o processo de construção de autonomia pela palavra, ocorre uma mudança do sentido da utilização da palavra, da tradição religiosa para a autonomia crítica:

[...] Não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses, e, portanto comum a todos, mas a palavra humana do conflito, da argumentação. A expressão da individualidade por meio do debate engendra a política, libertando o homem dos desígnios divinos, para que ele próprio possa tecer seu destino na praça pública [...] (ARANHA, 1996, p.42).

Um segundo momento pode ser visto a partir de derivativo dessa primeira separação. Como bem afirma Cornford (2005), com a separação do destino humano das vontades

divinas, passa-se a uma nova concepção que parte da relação entre homem-cosmos. Ainda que a separação sujeito-objeto seja realizada a partir da modernidade, observa-se um primeiro momento do aparecimento de um homem que olha à sua volta e pelo pensamento realiza uma ação livre e reduzida à condição de entendimento imediato. Ainda ligados como componentes dependentes da *polis* (GHIRALDELLI JR., 2007), o homem toma a posição de construtor de sistemas racionais de compreensão da realidade. Essa é a característica fundamental da filosofia pré-socrática.

A crítica realizada por Sócrates ocorre exatamente pelo fato de que, para ele, era necessária uma ampliação da noção de *paidéia*. Pode ser entendida, então a quebra socrática, na qual se constrói o seguinte questionamento:

[...] será que os homens de ciência imaginavam entender as preocupações humanas tão bem que podiam se dar ao luxo de negligenciá-las em favor do estudo de coisas externas à esfera humana e além da capacidade humana de descobrir a verdade? [...] (CORNFORD, 2005, p.28).

Passamos, então, a um terceiro movimento: da *physis* – entendida como Natureza - para o homem – entendido como ser moral e político. Esta passagem terá um custo muito caro para a *polis*, no sentido de perda de sua função de “organismo educativo” de dimensão pragmática. Os valores passam a ser mais pessoais, sem um limite de castas, etnias, etc. Temos, portanto, uma nova visão de homem, desenvolvido de maneira mais geral e mais apto a reconhecer e realizar sua própria liberdade universal.

Esta, porém, não é uma quebra radical. Manacorda (2004) discute a questão a partir das diferentes concepções filosóficas e suas formas de ver a sociedade e propor mudanças para a mesma. Observa-se paralelamente a efetiva valorização humana, têm-se um distanciamento entre as diferentes formas de educação e uma discussão sobre a expansão ou não da mesma para todos. Isso pode ser visto na divisão entre trabalho realizado pelo educador visto como menor pelos pensadores da época, em detrimento do trabalho livre, contemplativo. O que aponta o autor, em última instância, é a divisão entre trabalho manual ou técnico e intelectual.

Temos aqui, uma passagem

[...] da dimensão pragmática de educação para uma dimensão teórica, que se delinea segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *ethos* e como *práxis* apenas [...] (CAMBI, 1999, p.87).

Chegamos, então, a Sócrates. É possível afirmar, que os três momentos apontados, talvez somente façam sentido dentro de uma lógica que tenha como fim o questionamento socrático em sua obra, que não foi escrita, mas vivida em sua própria carne.

Cornford (2005) desenvolve uma interessante discussão acerca dessa questão, ao propor que é típico dos gênios a não separação entre o conhecimento intelectual construído e a vida prática, cotidiana. Essa foi, talvez, a expressão maior de Sócrates, que culminou com seu julgamento e condenação à morte. Cabas (2002) afirma que a morte de Sócrates, mais do que ser uma morte física e real, acabou por ser necessária: a morte definida como marca da manutenção do nome, da vida e das idéias. Nesse sentido, mais do que uma morte justa ou injusta, Sócrates sabia que se tratava de uma morte necessária e nesse sentido - consciente de si e das conseqüências dos atos que levaram a condenação – trata-se da expressão de um sujeito.

O interesse central da filosofia socrática era discutir sobre o que faz do homem um bom cidadão. Nessa busca, acaba por encontrar uma mudança de perspectiva entre as concepções anteriores e a sua: de uma análise vinculada às causas primeiras para uma análise das conseqüências que se encontram abertas a novas possibilidades futuras. Isso implica no reconhecimento de si-mesmo e em uma maneira correta de viver.

“Conhece-te a ti mesmo” tem como ponto de encontro com a questão anteriormente posta o fato de que somente aquele que conhece as suas virtudes pode viver uma vida reta, favorece o bem. Nesse sentido, virtuoso é aquele que é sábio. A virtude é o conhecimento. “[...] De outro ponto de vista, este conhecimento pode ser chamado de ‘autoconhecimento’ – o reconhecimento daquele ser – a alma em cada um de nós – cuja perfeição é o verdadeiro objetivo da vida” (CORNFORDE, 2005, p.34).

Porém, a virtude – que nasce do autoconhecimento – não pode ser ensinada. A virtude não decorre de um processo racional que parte de explicações conceituais, mas sim de uma reflexão pessoal sobre as decisões práticas mais corretas. “[...] O educador não atua nem como exemplo nem como autoridade, mas como aquele que ajuda o educando a agir segundo a idéia de virtude (Bem) que se encontra em seu interior” (GOERGEN, 2005, p.990).

E como ocorre tal processo? A saída adotada por Sócrates é tomar a posição de quem nada sabe. E mais do que isso, questionar as idéias preconcebidas para que dessa forma, pudessem surgir outras que, independente do campo do sensível, pudessem levar à construção de um conceito.

Vemos tal posição socrática ser adotada em outros contextos. Lacan (1985) partirá da mesma premissa para definir o analista ao discutir a demanda de felicidade por ele recebida. Segundo o autor, não há como garantir tal sentimento, pois, quem faz o percurso durante uma análise é o próprio analisante. Fazendo uma extrapolação disso ao campo educacional, destacamos que o professor possui uma impotência em relação ao aluno (VIGOTSKI, 2003) – já que o seu limite é exatamente e, inversamente, proporcional à posição que alça a sua própria ignorância. É necessário reconhecer a falta do Outro – entendido como ser total e pretensamente completo – para poder assim acender ao campo do próprio desejo como motor de elaboração de um saber. Em resumo, se o professor não sabe, o que eu, enquanto aluno, possa fazer para vir a saber?

Essas questões levam a uma nova crítica que aponta para a não coincidência de saber com habilidade verbal. Ele havia identificado nos sofistas a arte da retórica e da argumentação, porém, utilizadas de forma a não dizer nada e desmerecer o ouvinte em seu saber. Ser questionador não é, portanto, causar no outro, a ignorância, mas dividir com ele a sua própria. É manter o tempo todo a questão em aberto.

Logo no início da *República* de Platão, em um diálogo sobre a justiça, Sócrates é questionado por Trasímaco sobre as razões pelas quais não responde o que é a justiça ao invés de dar réplica ao outro, esquivando de responder e fingindo-se ignorante. Sócrates questiona as respostas banais oferecidas a determinadas questões ao invés da manutenção da pergunta e da busca de uma resposta mais coerente. E em seguida:

- Eis a esperteza de Sócrates. Não quer ser ele a ensinar, mas vai a toda a parte para aprender com os outros, sem sequer lhes ficar grato.
- Que eu aprendo com os outros, é uma verdade que tu dizes, Trasímaco. Porém, dizeres que não lhes pago o benefício, é mentira. Pago tanto quanto posso. Mas o que eu posso é apenas elogiar [...] (PLATÃO, 2006, p.24).

A base do ‘silêncio’ de Sócrates e da posição de questionamento – da verdade do outro e, principalmente, de si próprio – nasce exatamente da premissa da não-transmissão. A aposta no diálogo - como forma de levantamento de dúvidas, problematização e encaminhamento à respostas - dirige a abertura para uma dialética de formação de conceitos.

Assim, dessa forma, não ocorre a transmissão de valores mas sim a sua construção, por parte de cada sujeito:

[...] o conhecimento dos valores, na verdade, é uma questão de revelação direta [...] ele [o valor] não consiste de pedaços de informação que podem ser passadas de uma mente para outra. Em última instância, todo indivíduo deve ver e julgar por si mesmo o que é bom para ele fazer. O indivíduo, se deve ser um homem completo, deve torna-se moralmente autônomo e controlar sua própria vida (CORNFORD, 2005, p.42).

Constrói-se, portanto, uma concepção de educação que possui como centro o indivíduo. Esse é o grande problema epistemológico que começa a ser construído desde a Grécia Antiga: qual o estatuto da origem primeira do conhecimento? A verdade, para a visão socrática, se encontra dentro de cada um e durante o processo de obtenção do conhecimento, ela desperta. Diferentemente do sofista que recebia para ensinar, a educação proposta por Sócrates tinha um outro ponto de sustentação pautada na incomunicabilidade: o que está em jogo é o itinerário a ser realizado nos processos de escolha do indivíduo, o que implica em percurso dinâmico e dramático. Nesse sentido, é “[...] um voltar da alma de um dia que é como trevas para o verdadeiro dia, ou seja, a sua elevação até a realidade, que diremos ser a verdadeira filosofia” (PLATÃO, 2006, p.217).

Observa-se então a razão pela qual a *paidéia* de Sócrates é problemática para o indivíduo, marcada por falsos caminhos e questionamentos de nível pessoal e social na busca da verdade. Talvez disso se deriva o incômodo de uma parcela da sociedade à influência de Sócrates em relação aos jovens. E nesse sentido, mesmo que sua voz chegue aos dias atuais com a característica de ser *a-fona*⁷, pode-se dizer que Sócrates é autoridade, o que implica afirmar que seu discurso tem por si só, conseqüências.

Investiguemos um pouco mais essa questão. Segundo Cabas (2002), o evento socrático não trás apenas uma reviravolta social, mas insere um novo tipo de racionalidade que implica, por sua vez, na fundação primeira do seu contrário. Da pergunta pelo ser à fundação de

⁷ Por não ter deixado escritos, o que temos hoje é o acesso a vários ‘Sócrates’ diferentes. Assim, afirma Cabas (2002), ele deixa de ser um autor para ser a palavra proferida por outros, ou seja, Sócrates vira discurso interpretado e, portanto, significado por alguém. Essa característica possui dois pontos: primeiro, que constrói múltiplas verdades acerca de um algo e, segundo, estas somente ocorrem pelo contato direto com a coisa em si que é sem sentido.

uma nova concepção: o sujeito. Se a premissa socrática estava correta, seria necessário questionar o que é o sujeito e o que sua existência realmente implicava.

[...] a pergunta pelo ser funda um saber: “o ser é...”. Mas a pergunta pelo sujeito pressupõe um passo a mais. Implica em um saber diferente: “o sujeito existe em função do que ele faz e sabe estar fazendo”. Em outras palavras, a partir de Sócrates, o que define o sujeito – quer ele saiba ou não – são seus atos (CABAS, 2002, p.75).

Esse novo “saber que sabe” abre espaço para o reconhecimento do “saber não-sabido” existente. Se aquilo que se deve saber surge do autoconhecimento de si, deve existir, portanto, anteriormente enquanto não-sabido, o que funda a concepção de divisão psíquica: a dúvida, o conflitos, a angústia, somente podem ser pensadas – ou mesmo, talvez, possam existir - a partir dessa inflexão.

Por outro lado, ao afirmar que o agir humano irrompe em forma de atos, implica que nem sempre os atos são conscientes para o indivíduo. Entendemos, a partir disso, a preocupação de Sócrates da transformação do enigma em conhecimento e deste como base a virtude. Se o sujeito não sabe o que dentro dele está, acaba por fazer e por este, vir a saber. Ou seja,

[...] o agir humano irrompe na forma de atos. Quer dizer, não pode calar e não cala, embora nem sempre se articule em palavras.

[...] Sócrates deduz o sujeito a partir da conjunção desse saber com a experiência concreta. Para ele, é a materialização do que se sabe e do que não se sabe, em atos reais, efetivos – atos propriamente humanos – que funda a existência (CABAS, 2002, p.75).

No entanto, Sócrates preocupa-se exatamente com este “irromper” de ações inesperadas. Com isso, é possível chegar a uma segunda consequência que é a definição de educação dentro dessa concepção de formação humana. Não podendo existir um juiz externo – devido a impossibilidade de delegar a Verdade de fora para dentro – e de nem mesmo ser “juiz dentro da própria casa”.

[...] a educação (depois da necessária tutela da infância) não significa ensinar; ela é o abrir dos olhos da alma, clareando sua visão pelo afastamento das névoas deturpadoras do preconceito, nem como do orgulho do conhecimento, que, na verdade, não passa de uma opinião de segunda mão (CORNFORD, 2005, p.43).

Estamos falando, em última instância, de uma educação não institucional, o que pode ser observada nos próprios atos de Sócrates, e na multiplicidade de situações oportunizadas para a construção de conhecimento. Porém, não se pode negar que houve, ao mesmo tempo, uma sistematização desse saber para a constituição daquilo que seria a formação mínima para o cidadão grego sábio (e, portanto, virtuoso).

É possível verificar essa preocupação em Platão. Inspirado por Sócrates, tomou como ponto primeiro da formação humana a passagem do corpo e da *doxa* (opinião) para a identidade contemplativa da alma. Durante o Livro VII da *República*, temos uma forte discussão do que seria essencial para a educação e quais as ciências necessárias para tal empreendimento. Observa-se que o que é considerado fundamento dessa formação é aquilo que “[...] existe sempre, e não do que a certa altura se gera ou se destrói” (PLATÃO, 2006, p.224).

Porém, existe uma dificuldade humana em reconhecer o que se mantém e o que se altera. Segundo Von Foerster (s/d), a grande dificuldade que se enfrenta é a não distinção do que é percepção daquilo que é ilusão. Partindo da passagem do mito da caverna, exposto no mesmo livro da “República” apontado acima, discute que aquilo que comumente se entende por realidade, tem o mesmo estatuto de uma ilusão, tão verdadeira quanto a sombra vista de dentro da caverna. O grande problema, portanto, não é **olhar** para a coisa “certa” em si, mas sim em ter a capacidade de **ver**: ir além da mera percepção e ascender para o conhecimento daquilo de que realmente se trata ao entrar em contato com os objetos do mundo, o que significa, por exemplo, compreender as relações da coisa com o mundo à sua volta.

[...] a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que arranjam a introduzir ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista aos cegos.

[...]

A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão [o olho], não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso (PLATÃO, 2006, p.213-214).

Retomamos o sentido de autoeducação, conforme apontado anteriormente, fechando o ciclo. Em resumo, é possível afirmar que Sócrates se preocupava com a questão humana. Diferentemente dos sofistas, ele tinha o interesse em saber o que era o homem e o que o distinguia de todas as outras coisas do mundo. A alma foi a resposta encontrada que

[...] coincide com a nossa consciência pensante e operante, com a nossa razão e com a sede da nossa atividade pensante e eticamente operante. Em poucas palavras: para Sócrates, a alma é o eu consciente, é a personalidade intelectual e moral (REALE, 1993, p.258-259).

Disso deriva um modelo filosófico que possui como características uma educação teórica e racional, pautada, sobretudo, em uma finalidade moral e, tendo o indivíduo como seu centro, ganha uma conotação ativa para a descoberta de um conhecimento de si. O educador toma uma posição de não-saber, tendo como premissa a ignorância como articuladora da constituição de um saber próprio. O método utilizado é o diálogo, com a finalidade de não recair em dogmatismos fechados, o que leva, em última instância, a um questionamento da vida e da própria comunidade (ARANHA, 1996).

A liberdade necessária para o exercício do pensar e do agir será a chave para a questão sobre a constituição da noção de humanidade que será posta em jogo tempos mais tarde no período helênico, a partir daquilo chamado de *humanitas* grego. Esse período é de suma importância para a reflexão realizada, pois dela nasce uma nova concepção de homem pautado em um controle dos prazeres, que implica em um retorno à discussão sobre a formação ética e moral humana.

1.1.1 O Cuidado de Si

O *humanitas* grego está baseado na valorização da humanidade mais própria do homem colocada em prática pela assimilação da cultura possuidora em si de caráter universal. Aparentemente não existiu uma diferença entre este ponto e o que foi discutido anteriormente. O

que aparece neste tópico é um desdobramento (e não a negação) da visão colocado por Sócrates que insere uma nova posição do homem grego em frente às questões do seu tempo:

[...] se o homem clássico não acreditava poder viver fora da *polis* e da respectiva estrutura social, o homem helenístico quer demonstrar, ao contrário, que o homem pode bastar a si mesmo como indivíduo, pode ser auto-suficiente; é o homem que se convenceu profundamente de que o verdadeiro bem e o verdadeiro mal não derivam das coisas, mas unicamente da opinião que ele forma das coisas [...] (CAMBI, 1999, p.95).

Torna-se necessário retomar a discussão sobre a *polis* e verificar no que consiste essa mudança de posição. Os gregos delinearam uma concepção de mundo na qual nenhuma das partes aparecia como isolada do resto, mas sempre formando conexões vivas nas quais, tudo ganhava posição e sentido.

[...] Chamamos orgânica a esta concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte – radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica (JAEGER, 1995, p.11).

A primeira mudança que pode ser observada no modelo de cidade-estado grega é a diminuição de sua importância para o nascimento de uma cultura monárquica pautada na expansão do mundo de influência grega, em vias de formação de um modelo de humanidade para todas as culturas conhecidas até então. Esse é o fenômeno chamado de ‘helenismo’, que consiste na difusão em países orientais – pelo avanço do domínio de Alexandre – da língua e da cultura helênica. Possui como característica, simultaneamente com a diminuição da originalidade de idéias – no que diz respeito ao campo filosófico -, surgir como época crítica pela retomada e reelaboração de produtos de um passado recente e avanços em áreas das ciências - como a matemática – que foram utilizadas como referência essencial à cultura humana durante vários séculos (LAMANNA, 1970).

Ao mesmo tempo, tem um processo de intensa individuação que pode ser visto como momento de crise entre a relação indivíduo e Estado. Isso pode ser visto como decorrente

de uma nova conduta individual, o reconhecimento do sujeito como homem, em primeiro plano, e não mais como cidadão.

As conseqüências desses dois apontamentos acabam por conduzir a uma retomada das idéias socráticas em torno do aforismo “Conheça-te a ti mesmo”. O conhecimento de si proposto pela tradição socrática, passa por um intenso florescimento, para sair da esfera de base das mais diversas doutrinas para tomar a forma de comportamento, ou seja, ação. Desta forma, assume um caráter de prática social, permeada pela tessitura social em suas mais diversas camadas.

Os indivíduos encontravam-se mais isolados e dependentes unicamente de si, sem que houvesse um quadro social ou político para resguardar-lhes a conduta. Daí uma tendência ao individualismo visível no apreço pelos aspectos privados de existência, pelos valores da conduta pessoal e no interesse que se tem por si mesmo. Ao mesmo tempo, os estóicos, por exemplo, não descuravam dos deveres em relação à humanidade, aos concidadãos e à família. Temos aqui um tipo de indivíduo que valoriza a relação de si para si [...] (ARAÚJO, 2001, p.139).

Esse painel surge como aparentemente paradoxal, pois o nascimento da filosofia como ponto de sustentação para a valorização de uma nova racionalidade, e com ela, novos horizontes de investigação, acaba por levar o indivíduo à sensação de desconforto e desorientação. Não mais unido à cidade – na qual tinha uma missão à cumprir – sente-se vazio e estranho à nova realidade política. Como bem afirma Lamanna (1970, p.264):

[...] Envolto em um turbilhão de paixões e de forças nas quais vão se forjando uma nova história, busca por todas as partes um caminho de salvação e se refugia em si mesmo, em sua solidão interior. Pergunta a razão em que consiste tamanha ansiada felicidade, qual é o sumo bem. Pede à filosofia um caminho para alcançar essa serena imperturbabilidade, essa independência das vicissitudes do mundo, essa possessão de si mesmo que caracteriza o ideal do sábio [...].

Temos então, a idéia do sábio: aquele que através da própria meditação, realizada de forma constante, procura a felicidade individual. Para tanto, se acabou constituindo

determinados cuidados, denominados de **tecnologias de si**⁸. Essas técnicas tinham como objetivo permitir ao indivíduo conduzir por conta próprio – ou com a ajuda de outros – operações sobre o corpo e a alma (pensamentos e condutas) que tivessem como foco alcançar o estado de felicidade, pureza, sabedoria, ou mesmo, a imortalidade. Em suma, elas permitem que o indivíduo realize determinados procedimentos de modo a produzir transformações e modificações em si mesmo (ARAÚJO, 2001).

Pode ser vislumbrado, portanto, a construção de uma moralidade, sistematizada em um encontro do homem com o bem em si mesmo que pode ser colocada como a realização pessoal de cada cidadão. Por esta razão, o autoconhecimento proposto por Sócrates ganha um caráter distante do epistemológico, para tomar uma perspectiva ontológica e estrutural: o conhecimento da alma é a base da virtude e esta é a execução em ato do cuidado de si, entendida como conduta ética.

Soler, Moreira e Fornazari (2006) apontam três procedimentos para a execução racional do cuidado de si. O primeiro deles diz respeito aos “procedimentos de provação”⁹, no qual o indivíduo deveria passar por uma série de circunstâncias penosas com o objetivo de prepará-lo para vivências de angústia e sofrimento. Segundo, deveria passar por um “exame de consciência” para que desta forma, fosse possível identificar pontos que pudessem ser melhorados. E, por fim, realizar um exame das representações no mundo exterior, para que pudesse agir eticamente em frente às adversidades que se faziam presentes ao longo da vida.

Temos, portanto, um constante estado de vigília para que, dessa forma, o indivíduo pudesse ser verdadeiramente senhor de si próprio. Ao mesmo tempo, tais procedimentos acabam por deixar o homem em consonância com a natureza (interna e externa). Isso implica afirmar que para atingir tal estágio é necessário travar uma luta constante contra toda a possibilidade de se corromper pelo mundo exterior.

Por este motivo, é possível observar a importância da passagem do sensível ao *Logos* como base para a ação moral. Como bem aponta Lamanna (1970), o lado animal pautado nos instintos devia passar pelo crivo da racionalidade para serem disciplinados e organizados,

⁸ Termo formulado por Foucault a partir de seus estudos sobre a história da sexualidade.

⁹ Araújo (2001) cita um exemplo interessante acerca das provações. A penúria poderia ser vivenciada pelo não saborear de um banquete após determinado horário do dia para que o indivíduo assim pudesse aprender a viver com o mínimo necessário.

favorecendo, pela virtude, a consciência da formação de um grande Todo, expresso pela humanidade.

Reale (1993) discute que essa é a busca proposta por Sócrates pela *enkratéia* na alma, ou seja, a alma como senhora do corpo, a razão como senhora dos instintos. Araújo (2001) afirma que esse é um tipo específico de prazer e não o fim do mesmo. Paralelamente, esse exercício resulta na liberdade e ascese para a verdade, ou seja, o indivíduo passa a comandar a si próprio pela liberdade do *logos*.

[...] O sujeito para constituir-se moralmente não necessita da decifração de seus desejos, conhecer sua fonte, saber se é bom ou mau desejo, se está ou não conforme determinado preceito. Pelo contrário, ele tem que saber usar sua liberdade, tecer sua verdade, ser dono de si, o que é fonte de alegria e prazer (ARAÚJO, 2001, p.140).

Isso tudo implica em uma nova construção do modelo educativo. Neste momento da cultura helênica, as práticas de existência eram práticas voluntárias através das quais os homens transformavam a própria vida em uma verdadeira obra estética única e não a pautavam na repetição de um outro modelo, fazendo isso pela aplicação de regras de conduta que valessem para todos.

Foi possível também observar que a filosofia socrática já possuía um modelo específico de educação que passa pela descentralização do saber em torno do mestre, para ascensão de um autoconhecimento por parte do aprendiz. Observa-se, então, a íntima relação entre os dois aforismos socráticos “Conheça-te a ti mesmo” e “Só sei que nada sei”.

Para que se venha a saber, é necessária a realização de uma operação por parte do sujeito conhecedor, que não é apenas de cunho epistemológico, como também, ontológico. O que é possível derivar, então, é que todo o saber deriva, em última análise da experiência direta do conhecedor. Por isso tornou-se necessário definir as condições nas quais o homem problematiza tanto o mundo a sua volta quanto a si próprio na busca pela verdade.

Nesse sentido, o conceito de experiência tem um caráter ético. Podemos, então, concordar com Dávila (2006), ao construir uma separação entre a ética da palavra e a ética da verdade. Primeiramente, identifica o filósofo com o mestre da vida, que carrega consigo a coragem de dizer a verdade através do poder da palavra. Para tanto, é necessária uma abertura –

vista como necessidade – para não ocultar nada daquilo que pensa, e falar de forma totalmente franca¹⁰. Ao fazê-lo, estabelecem e fomentam a existência de um espaço político. Porém, isso não basta: é necessária a adequação entre aquilo que é dito – *Logos* – e os próprios atos – como marca do sujeito. Assim, é o exercício da filosofia:

[...] a coragem é entendida como o acordo exato do pensar, o fazer e o dizer: um dizer que está em perfeito acordo com o pensar e um pensar que está em perfeito acordo com o fazer. A verdade enunciada é a mesma verdade pensada e a mesma verdade vivida [...] (DÁVILA, 2006, p.11).

O problema é que aquilo que é dito pelo “mestre da vida” pode passar a ser visto como marca de uma “**verdade**”. Mesmo não sendo a intenção primeira, a palavra toma esse caminho de identificação, que não deve ser nunca o ponto final. Daí a necessidade da manutenção da dúvida: “o mestre da vida” sabe que a sua verdade vale por estar em consonância com sua própria vida, com seu pensamento e com sua ação.

Por essa razão, a única lição passível de ser dada pelo “mestre da vida” ao seu discípulo é o próprio viver. Porém, avisado previamente dos engodos que serão encontrados pelo mundo, pois esse mesmo mundo tomado como campo aberto para novos elementos a conhecer – o que inclui o próprio vivente – e passível da utilização de técnicas para tal tarefa, é o mesmo lugar onde se manifesta e se pode provar a existência e nascimento do sujeito ético.

Entretanto, com a difusão da escola, dentro da sociedade grega, passa a ocorrer a construção de um saber acadêmico, passível de repetição e previsibilidade no que diz respeito ao que deve ser ensinado. O limite entre “mestre da vida” e “mestre da verdade” passa a ser muito tênue. Passamos, então, a refletir o que seria uma relação acadêmica pautada dentro dessa nova perspectiva:

[...] Se trata de uma experiência que se constitui como prática do dizer-verdade; uma prática que sempre tem em mente a pergunta: “de onde provêm que a verdade seja tão pouco verdadeira?” É a relação com essa prática que se pode postular o sentido da vida acadêmica (DÁVILA, 2006, p.23-14).

¹⁰ Importante notar que tal ética quando levada às últimas conseqüências leva à morte, como visto no julgamento de Sócrates.

O processo de desprendimento das coisas do mundo sensível e a “valorização do mínimo” como ética de existência também perpassam a relação mestre-discípulo, pois segundo o mesmo autor, o mestre é aquele que se inquieta com o outro sujeito – o discípulo – em sua inquietude e que por essa relação, acaba por construir a possibilidade de inquietar-se com tal inquietação. Em outras palavras, a condição primeira deste processo é a ligação entre mestre-discípulo pontuada pelo sentido de **amor**, para que a partir dele seja possível uma união em torno da idéia-abstração, que é em última instância, si-mesmo. Falamos então, de uma passagem da consagração do mestre – próprio dos sofistas e da educação homérica – para o comprometimento mútuo em torno da verdade e do cuidado de si.

O amor que aqui destacamos é a virtude máxima conforme pode ser vista em um dos mais belos diálogos de Platão, “O Banquete”. O ato educacional pautado no amor – entendido como contato vivente entre os homens – é a marca maior do projeto de educação socrático adotado na academia de Platão, tendo fundamentalmente o método dialógico como sua base. Trata-se, enfim, “[...] de uma forma de vida que praticam os interlocutores porque, na medida em que, no ato do diálogo, se colocam como sujeito porém também se superam a si mesmos, experimentam o *logos*, que os transcendem [...]”.(DÁVILA, 2006, p.28)

Dessa forma, a *Paidéia* Grega, portanto,

[...] Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser. Tal é a genuína *paidéia* grega [...]. Não brota do individual, mas da idéia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como idéia. A ela, aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos [...] Os Gregos foram adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado, a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da Terra, do problema da educação (JAEGER, 1995, p.14-15).

Serão em torno dessas idéias que irá se fundamentar a sociedade dos direitos erguida a partir do século XVIII. O homem grego será posto como valor de referência para a construção de uma sociedade justa, pautada pela cidadania e construída a partir dos ideários de liberdade, autonomia e responsabilidade (RODRIGUES, 2001b).

Na esfera educacional, a passagem da educação grega para a educação moderna terá como uma das principais divergências o fato de a primeira estar fundamentada em uma **ética**

das virtudes e a segunda, em uma **ética dos deveres** (FERREIRA; ZANCANARO, 2007). Em ambas, o processo educacional possui destaque na constituição do sistema de idéias, porém, como veremos no ideário iluminista, uma das formas de garantir seus preceitos é a ‘escola’, considerada a instituição responsável pela socialização desses saberes constituídos pela humanidade, tendo a tarefa de propiciar a cada um, o acesso ao saber elaborado e as formas com que se atingiu esse saber. Porém, acima de tudo, ao mesmo tempo, – e aqui temos uma questão que parece ser um ranço na educação escolar – continuar com a concepção da educação como processo de formação moral, no sentido da ética dos deveres, como dito. Unir essas duas pontas é um problema que parece ainda estar em aberto.

Os princípios norteadores da formação humana na época moderna – como veremos a seguir - são a igualdade e a liberdade, e a forma de assegurar tais direitos é a educação que passa a ser garantia ofertada pelo Estado com a criação da instituição escolar. Esta ganha lugar central na constituição do Homem e de elemento ético, passa a ser compreendida como condição à racionalidade defendida na lei formal presente desde então. Dessa forma, a educação escolar não é vista apenas como uma das formas para a construção humana, mas a sua derradeira e essencial.

Entende-se, portanto, que o movimento que acontece dentro da escola é uma passagem de um ‘estado a outro’, ou seja, existe uma mudança qualitativa do ser humano que implica em uma nova condição de posicionamento da sociedade. Se entendermos que aquilo que qualifica o homem é o uso das suas potencialidades racionais, cabe à educação escolar tal desenvolvimento com o objetivo de fazer valer tal capacidade no âmbito social. Assim, a tomada de decisão livre seria a marca necessária desse novo sujeito, constituído como expressão da razão. Dessa forma, novas práticas foram desenvolvidas para o desenvolvimento e o estímulo de tal capacidade, sendo uma delas a escola moderna.

1.2 PROJETO ILUMINISTA DE EDUCAÇÃO: UM DEBATE SOBRE A QUESTÃO DA EMANCIPAÇÃO

Assim como discutido por Falcon (1994), o Iluminismo possui diversas facetas, não apenas em termos de características próprias variadas conforme os locais nos quais se

desenvolveu (por exemplo, França e Alemanha), como também, em termos das temáticas debatidas (por exemplo, dentro de uma perspectiva epistemológica, social, política, etc). Devido a isso, torna-se impossível, nos limites da dissertação, discorrer com profundidade sobre a proposta total do projeto iluminista.

Uma outra dificuldade frequentemente encontrada diz respeito ao intenso debate existente entre os diversos filósofos iluministas. Concernente ao tema “educação”, é possível verificar tais discussões em Boto (1996), que remonta o momento da constituição do modelo educacional proposto pela Revolução e mapeia as tensas relações teóricas entre vários dos expoentes da Filosofia das Luzes.

O objetivo dessa seção é debater a educação iluminista – principalmente, aquela relativa à proposta de Kant – destacando-se a questão, o que é necessário para sair da minoridade? Ainda, que essa operação, quando bem sucedida, serve como condição para a construção de uma nova sociedade? Este último ponto é de interesse especial para o nosso trabalho. Se a instituição construída para fins de acabar com a ignorância humana – a escola - está inserida em uma sociedade que é na verdade “uma fábrica de menores” (GHIRALDELLI JR, 2007), não seria ela uma nova maneira de manutenção de tal condição?

Existem nas questões acima alguns pontos que merecem maior destaque para uma problematização. A primeira delas: se existe uma condição de minoridade, de que realmente se trata e qual o propósito da saída de tal posição? Para isso, é necessário, primeiramente, entender as premissas fundamentais da filosofia iluminista. Como ponto de partida, temos a concepção de homem que permeia as diferentes concepções, mas que de alguma forma parece estar presentes na “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão” publicada em 1789.

Voltaire (1973) busca delimitar o que é um ‘direito’. Separa a questão do direito divino daqueles formulados pelo homem. Afirma que por mais que busquemos uma delimitação do termo na origem divina, não será encontrada razões e justificativas para a desigualdade entre os homens. Como bem aponta o autor, “um Deus não veio sobre nosso globo para reunir o gênero humano e dizer-lhe: Ordeno aos negros e aos cafres que andem nus e comam insetos” (VOLTAIRE, 1973, p.159).

Nesse ponto, torna-se clara a posição de Voltaire em dizer que a origem das desigualdades entre os homens é fruto da própria ação humana. Essa operação possui uma dupla

função: primeiro, secularizar as relações humanas e; segundo, formular uma concepção de ‘direito’ que venha buscar o estabelecimento da igualdade entre os membros da comunidade.

Existe também no título da “Declaração”, uma separação entre ‘Homem’ e ‘Cidadão’. Importante destacar que o ‘Cidadão’ dentro do Espírito das Luzes, é aquele que se encontra dentro do Contrato Social, ou seja, aquele que está na contínua passagem do estado de natureza ao estado da verdadeira humanidade, ou seja, do ser social, sendo que tal passagem não seria possível se não houvesse a constatação da existência da **razão**.

Dentro dessa perspectiva, construiu-se a “Enciclopédia”, obra constituída para ser o marco da “sociedade dos letrados” e possuidora de um duplo objetivo: expor e classificar os conhecimentos e delimitar os princípios sobre os quais cada ciência se baseia. Ao mesmo tempo, visava delimitar o estado atual do conhecimento para garantir a transmissão dos conhecimentos construídos pela humanidade a todas as gerações posteriores. Como fios condutores, foram escolhidas três faculdades consideradas básicas no ser humano: razão, imaginação e memória, sendo a primeira, geradora das ciências, a segunda, geradora da arte e da poesia e a terceira, da história. Como não poderia faltar, o verbete “homem” é assim definido por Diderot (1974, p.86):

HOMEM é um ser que sente, reflete, pensa, se passeia livremente na superfície da terra, que parece ser superior a todos os outros animais que domina, que vive em sociedade, que inventou as ciências e as artes, que tem bondade e uma maldade próprias, que a si mesmo se deu mestres, que fez leis para si...
[...] o homem que consideramos é o ser que pensa, quer e age [...]

Esse homem vive em sociedade e nenhuma delas se constitui fora do contrato entre seus membros. Esta “sociedade de direitos” surge como forma de garantir os direitos assegurados, e considerados como imprescindíveis ao homem: a liberdade e a igualdade, adquiridos no momento do nascimento e que devem ser mantidos independentes das condições existentes. Por isso, passa a ser necessária a constituição da lei, sendo a base da soberania fundada na racionalidade.

Temos com isso, uma quebra da presença divina na formulação das mediações existentes entre os homens que passam a constituí-la, implementá-la e revisa-la. Dessa forma, um direito quando reconhecido racionalmente, possui a necessidade de ser mantido, da mesma forma que a igualdade política necessita de um regime que teria a tarefa de, em última instância, diminuir as discriminações entre os homens.

Porém, mais importante do que a manutenção de leis rígidas e de uma estrutura que garanta o cumprimento das mesmas, tornou-se necessário remontar à tarefa da constituição de um homem que esteja preparado para essa sociedade, não apenas como membro participante passivo, como também, como construtor. Entramos na discussão central da seção: a necessidade de pela razão, formar a moralidade.

O individualismo da Ilustração defende a idéia da responsabilidade de cada um por seus atos. O indivíduo age segundo uma lei interior (o imperativo categórico de Kant, a consciência moral de Rousseau, o sentimento ético de Pestalozzi) e não segundo prescrições da Igreja, do Estado ou da comunidade em que vive. Trata-se de um indivíduo duplamente livre. Livre, porque sua ação independe da opinião e das diretivas de outros, orientando-se exclusivamente por seu próprio julgamento; e livre, porque essa ação desdobra-se em contextos sociais sem coação ou nos quais a repressão não é reconhecida como legítima (FREITAG, 1992, p.33).

O esforço central dessa problemática está em como operacionalizar a construção ética do novo cidadão. Uma série de concepções são formuladas com o intuito de: 1. garantir a manutenção do homem fora do campo das desigualdades proporcionada pela sociedade afastando-o das possibilidades de corrupção social; 2. ou, independente disso, poder garantir que frente à realidade social posta, através do uso da razão, possa o homem agir moralmente em conjunção com o bem comum. Em ambas as possibilidades, funda-se um forte debate acerca do papel da educação na nova sociedade.

Tornou-se necessário construir uma nova escola para a formação do “homem novo”, ilustrado e claramente moral, preparado para viver em sociedade de acordo com o bem comum. A educação adquire um papel central nas idéias iluministas, no sentido de que “através dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado” (BOTO, 1996, p.21). E para tal empreendimento remete-se à questão da origem mesma do ato de aprender e a formulação de uma concepção pedagógica de relação mestre-aprendiz.

Focalizaremos na seqüência a discussão kantiana sobre a temática, porém, deixamos claro que houveram outros importantes intelectuais que contribuíram ao debate, como por exemplo, Rousseau, Diderot e Concorde, - proponente da proposta-base da Revolução -, mas que em vista dos limites da presente análise, estão sendo apenas citados.

1.2.1 Educação como Formação Moral

Considero importante indicar um caminho de reflexão neste ponto do trabalho e indicar os motivos dessa escolha. Não resta dúvida dos alicerces colocados pela visão iluminista de educação, como proposta de constituição da escola pública e extensão da educação para a população. Também é necessário indicar como ponto central, a influência das idéias de educação que se encontra na base da ‘Enciclopédia’. Porém, neste momento, considero essencial discutir quais as características do ‘homem novo’ e como se daria tal formação.

Ao focar a proposta kantiana, delimito um caminho que não é simples, nem mesmo o entendo como sentido linear. A complexidade da obra do autor não permite, neste trabalho, chegar a uma noção totalizadora que, por fim, eliminaria qualquer tipo de questão. Portanto, mais do que explicar qual a proposta, esta seção possui um caráter de organização de idéias para futuras revisões. Começamos do início, mesmo que seja simplesmente o princípio para este que escreve.

O primeiro ponto que gostaria de tratar diz respeito a **questão da maioria** em Kant. A resposta sobre o sentido do ‘esclarecimento’, ou posto de outra forma, o que o esclarecimento possibilita ao homem, um iluminado, continua a ecoar até os dias atuais. Como bem aponta Kant (1783/2005, p.115), “a preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma grande parte dos homens [...] continuem, não obstante, de bom grado, menores por toda a vida”.

Essa sentença remonta a alguns dos princípios que pontuamos anteriormente, como por exemplo, a liberdade. Porém, é comum encontrar como ponto de fuga para os problemas do mundo – e os da alma – **a culpabilização do outro**, ou seja, a não responsabilidade daquilo que é mais próprio, ou o que diz respeito à própria vida.

Mas o que é ser menor? Logo no início da reflexão, Kant (1783/2005, p.115) define que

[...] é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa não estiver na ausência de entendimento, mas na ausência de decisão e coragem de servir de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a ousadia de fazer uso de teu próprio entendimento – tal é o lema do Esclarecimento”.

Observemos que uma das condições de saída da menoridade é o entendimento e este, por sua vez, é a marca da racionalidade humana. Freitag (1992) afirma que a vontade – faculdade de autodeterminação das próprias ações segundo certas regras - recorre ao conhecimento para fazer uso adequado de sua liberdade. A liberdade por sua vez, implica no reconhecimento da lei moral, como forma de agir perante máximas.

Em outras palavras, Kant acaba por elaborar um sistema de pensamento no qual o entendimento fornece regras segundo as quais o sensível é processado. No campo moral, este trabalho acaba por constituir leis racionais e universalizáveis. A questão é que nem sempre a vontade que toma frente nas ações é perfeita, ou seja, nem sempre age de acordo com a lei moral. Isso faz com que se torne necessária uma operação que transforme a lei moral em obrigação ou, em última instância, na máxima proposta pelo **imperativo categórico** (DALBOSCO, 2004).

Segundo Freitag (1992, p.51),

O imperativo categórico kantiano constitui, pois, a condição da possibilidade de existência de uma sociedade justa, fundamentada em um contrato social que atenda aos direitos de todos e defenda a dignidade de cada homem dotado de razão, e, dessa forma, da humanidade como um todo.

Desse modo, é possível afirmar que a posição de maioria diz respeito ao reconhecimento das leis e à ação frente ao mundo de acordo com estas, sem por sua vez, deixar-se levar pelo impedimento, preguiça ou medo. Como afirma Oliveira (2004) trata-se de permitir-se pensar por si mesmo, sendo essa a pedra de toque da Ilustração, sem com isso ferir-se o outro, sendo que, a partir dessa díade lei-vontade, é que o “[...] dever moral se coloca como um querer necessário e como um dever propriamente dito” (DALBOSCO, 2004, p.1339).

Ser menor é, portanto, para Kant, uma infração moral, pois implica na não utilização da condição própria do homem formada pela união “razão” e “liberdade”. Assim, ser livre é utilizar-se, entre outras coisas, da razão em nível público, em conformidade com o imperativo categórico que não possui, nesse caso, similaridade com a disciplina ou proibição. Estamos falando de uma mudança subjetiva de posição de mundo que passa da pressão disciplinada à obrigação moral:

[...] Kant parte de um conceito de ação humana que pressupõe um sujeito agente constituído racionalmente de tal modo que possa decidir-se a agir ou não de acordo com a lei moral e, por isso, ser responsabilizado pela sua ação. Ou melhor, é tarefa dessa fundamentação mostrar que a ação moral do sujeito é possível como uma decisão livre e justificada racionalmente [...] (DALBOSCO, 2004, p.1339-1340).

Porém, essa possibilidade implica em uma transição entre a posição “selvagem” para o sentido de “humanidade” com a utilização própria da razão. E não apenas isso, pois somente com a passagem descrita acima é que o homem poderá tornar-se feliz. Com isso, adentramos na tarefa principal da educação pela proposta kantiana.

[...] A própria moralidade, ao menos no que concerne aos seres humanos, pressupõe a educação. A moralidade não pode simplesmente ser um produto causal da educação, mas ele pressupõe a educação como uma condição necessária, uma vez que por natureza o ser humano não é um ser moral em absoluto (OLIVEIRA, 2004, p.455).

O que Kant (1999) propõe, portanto, é a constituição e aceitação subjetiva da máxima para dessa forma, constituir a conduta ética. Existe, nesse ponto, um vínculo próximo com a passagem da selvageria para a humanidade. A espécie humana é obrigada a extrair de si própria as qualidades que vêm a formar o senso de humanidade.

A disciplina nesse processo tem função fundamental, pois é o que garante que o homem não se desvie para as inclinações animais. Ela é quem submete o homem às leis da humanidade. Tal processo não ocorre de forma tranqüila e passiva pela criança. Segundo Kant (1999) ela é obrigada a passar por determinados cuidados para que não utilize de forma nociva as forças naturais presentes. Por outro lado, isso não basta, pois além dos cuidados, o homem necessita de formação, que corresponde à instrução e à disciplina.

Nada disso seria possível sem a educação. Porém, a “educação” é uma Idéia. Isso significa em última instância que é um conceito de perfeição que ainda não se encontra no campo da experiência. Como bem explica Dalbosco (2004, p.1350), “[...] conceber a educação como idéia significa concebê-la como um processo contínuo de formação orientada para o ideal de busca da perfectibilidade humana [...]”.

Retomamos a concepção de projeto que não se constitui de uma hora para a outra, mas sim como um processo. Ao mesmo tempo, temos a concepção de que uma geração deve formar a próxima para que esta seja melhor do que a atual, ao que podemos articular a idéia de **progresso**.

Esse conceito é caro para a filosofia iluminista. Seguindo a lógica empreendida nesta seção, é necessário retomar como a concepção de progresso está intimamente ligada com a idéia de emancipação pela tomada da maioria pelos sujeitos. “O progresso é fruto de uma tomada de consciência capaz de perceber o movimento e a diferença como o sentido de mudanças que têm no homem o seu sujeito” (FALCON, 1994, p.61). Por essa afirmação verifica-se que a condição para o progresso é a maioria, que implica na tomada de consciência ao mesmo tempo em que propicia ao indivíduo o posicionamento moral na sociedade.

Encontramos aqui a necessidade de estabelecer a relação entre a maioria e o imperativo categórico kantiano. Se o imperativo conjuga-se como uma máxima e, esta por si mesma, assume-se como instância subjetiva como o progresso da humanidade passa necessariamente pela dependência ao reconhecimento da ordem e, em suma, dos limites, dentro do campo simbólico humano. Podemos verificar, então, que tal questão é fundamental na educação da criança, onde agir mediante limites é o exercício que ela realiza para viver segundo regras.

[...] a ação que se encontra no estado de moralização é aquela guiada por uma vontade que decidiu racional e livremente assumir a lei moral como um dever de ação e, portanto, como um imperativo moral [...] o estado de moralização caracteriza-se, então, por uma ação livremente orientada por leis (DALBOSCO, 2004, p.1346).

A pergunta que pode ser feita a partir dessa série de elementos é como realizar tamanha operação de transformação radical para que o homem se reconheça humano. A resposta será dada pela discussão sobre os métodos educativos.

1.2.2 A Arte de Educar

A educação possui uma função primordial referente à origem daquilo que há de bom no mundo, ou seja, deve visar o desenvolvimento das disposições para o bem que existe no interior do indivíduo. Para tanto, “o processo educacional deve submeter a natureza humana a regras por meio da disciplinação, da cultivação, da civilização e da moralização” (GOERGEN, 2005, p.991), sendo que esta função não pode ser cumprida pelo professor que apenas transmite informações, mas sim, aquele que educa para a vida.

Para tanto, a criança deve passar por dois processos. O primeiro diz respeito ao cuidado que os pais devem ter com a criança para que ela não se utilize das forças naturais existentes em seu interior de forma a prejudicar a ela e aos próximos. Esse momento educativo é a ação sobre o que há de comum entre homens e animais. Essa etapa é predominantemente de sujeição passiva por parte do indivíduo.

Em um segundo momento, ocorre a passagem para a disciplina, que possui íntima relação com a inserção e aceitação das máximas que fazem parte da constituição e formação do sujeito moral. Mesmo estando submetido à regras e normas, o trabalho educativo passa a ser mediado fundamentalmente pela utilização da razão: é uma pressão moral baseada na reflexão, implicando um convencimento denominado de racional, constituindo uma sujeição ativa.

A pressão moral deve preparar a passagem de um tipo de ação baseada na pressão para agir mediante regras menores, que é a ação orientada pela disciplina, para um outro tipo de ação orientada pelo respeito à lei moral, ação esta que só pode ser exercida por uma vontade livre que é *racionalmente obrigada* a agir de acordo com a lei moral. Esta última só pode ser levada adiante pela vontade de um sujeito capaz de pensar por conta própria, portanto, por uma vontade autônoma (DALBOSCO, 2004, p.1343).

Esse paradoxo entre restrição e liberdade é apenas aparente, pois segundo Kant (1999), é a submissão ao constrangimento das leis que fará com que o indivíduo tenha acesso à liberdade plena. Neste sentido, toda a educação visa a apropriação pelo indivíduo das

possibilidades de sua liberdade, em consonância com as inevitáveis restrições da sociedade, as privações da vida e todos os entraves para se tornar independente.

Aprofundaremos melhor essa discussão adiante, porém, é necessário indicar que este é o grande **paradoxo da escola moderna**. Ao mesmo tempo em que visa **a construção da autonomia dos indivíduos possui em seu cerne as sementes da padronização dos mesmos**. Tal ponto é debatido por Boto (2005) ao referir à cultura escolar como sendo realmente contraditória e possuindo condições de atuar ou não de forma transformadora na sociedade. Por esta razão, a concepção de educação escolar como fonte de progresso acaba por possuir alguns entraves que ainda hoje tornam necessárias as discussões sobre a função da escola - no que diz respeito aos seus fins – e os métodos utilizados para atingir tais objetivos.

Como já questionado anteriormente, retomo a questão: quais os métodos propostos por Kant poderiam ser utilizados para se chegar à liberdade e a ação moral? Chegamos assim à conclusão de que existe o ensino da virtude, uma vez que esta não se constituiu numa condição primeira presente no ser humano, mas sim, uma possibilidade. Como pode o educador transformar isso em situação plena?

Oliveira (2004) afirma que o processo educativo segue uma divisão em dois métodos. Primeiro, a formação passaria por um momento catequético, no qual o professor apenas questiona a memória do estudante - no qual o mesmo não trabalharia com pensamentos próprios, mas sim de outrem – e, em seguida, o método **dialógico ou socrático**, no qual professor e aluno perguntam e respondem questões entre si. Assim, neste último,

[...] ambos, os interlocutores têm de interrogar e também responder alternadamente, de tal sorte que parece que o aluno também é, ele próprio, um mestre. Com efeito, o diálogo socrático ensina por meio de questões, ensinando ao aprendiz como conhecer os princípios da sua própria razão e aguçando-lhe a atenção a isso (OLIVEIRA, 2004, p.459).

Da mesma forma que a passagem à atividade do sujeito em torno da sujeição às máximas da razão, ocorre também no que diz respeito aos métodos uma variação conforme o indivíduo que passa a se apropriar de forma concreta das possibilidades da utilização da razão. A transformação do professor catequético que se apresenta numa relação vertical, claramente baseada no respeito ao superior, no qual observamos uma forte referência à educação escolástica,

para um professor dialógico, que estimula a razão do estudante - parece estar de acordo com a ponto de partida kantiano: respeito ao outro a partir do reconhecimento enquanto um ser detentor da razão (OLIVEIRA, 2004).

A partir disso é possível fazer alguns apontamentos. No que diz respeito à concepção de Homem, assim como afirmamos no início do capítulo, a humanidade é um projeto a ser realizado como **virtude**. Esta qualidade diz respeito à fortaleza moral da vontade que se estabelece no cumprimento do seu dever, sendo que ela somente faz sentido pela condição de liberdade.

A liberdade entendida como conquistada – pela saída da posição mecânica (KANT, 1999) – está relacionada com a polidez recebida pela criança no processo educativo. Temos a aproximação do educador com o artista e o descarte da educação como um conjunto de técnicas prontas e acabadas, aplicadas em todos os homens de forma igualitária - o que retornaria à educação mecânica criticada por Kant.

[...] Na verdade, quanta diversidade no modo de viver ocorre entre os homens! Entre eles não pode acontecer uma uniformidade de vida, a não ser na medida em que ajam segundo os mesmos princípios, e seria necessário que esses princípios se tornassem como que uma outra natureza para eles [...]. Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais [...] (KANT, 1999, p.17-18).

Essa liberdade também não será conquistada pelo saber teórico, pois a repetição deste não oferece a ninguém a possibilidade de utilização da razão em sua forma integral. O fundamento ético não está presente na imitação, mas sim na **invenção** (OLIVEIRA, 2004). Isso também se relaciona com a perspectiva apontada por Kant (1789/2005) no debate sobre a minoridade. Ser maior, portanto, é reconhecer-se como sujeito pleno e ético no ato da fala; é a expressão da racionalidade, que implica na responsabilização do ato pela condição de ser livre.

Implica ao fim, dizer que o homem configura-se como um ser político. A educação iluminista não faz sentido se não tiver a ênfase no destino da humanidade como um todo, pela **formação do cidadão** em sua atuação política. Dessa forma, não existe outra legitimidade à intervenção pedagógica, neste momento, a não ser com a justificativa de ordenação social.

[...] A consciência ética se confronta agora com a realidade da vida política que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras. Agora, a legitimação da existência não se sustenta apenas na conformação à lei interior do espírito, mas também necessariamente num acordo com a lei exterior estabelecida, autonomamente, pela sociedade [...].

[...] Consciência, liberdade moral, perfeição humana, vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas elas só ganham consistência plena com a inserção dos indivíduos na estrutura social [...] (SEVERINO, 2006, p.625-626).

A escola moderna racionalmente fundada como instituição responsável pelo processo educativo, termina por receber a função de redentora da sociedade: lugar de respeito às potencialidades individuais ao mesmo tempo em que nela ocorre a possibilidade de equiparação social; por esta ser considerada como imune às influências maléficas da sociedade, é o lugar onde as mudanças significativas para a implementação de uma nova sociedade iluminada, expressão do progresso, irão surgir (LUCKESI, 1991).

Neste capítulo foi possível observar a formação do sujeito autônomo como projeto a ser concretizado pelas vias da educação. É a partir desse projeto de escola que iremos percorrer daqui por diante. A pergunta a ser realizada é a seguinte: que sujeito é esse que a escola visa formar e quais os limites dessa intervenção?

CAPÍTULO II – TRILHAS DA (DES)RAZÃO

2.1 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

[...] Imerso no interesse pelo objeto, o homem esqueceu-se de pensar em si mesmo [...] (CORNFORD, 2005, p.35).

Apagaram-se as luzes...mas para que esse fenômeno ocorra é necessário que anteriormente elas tenham sido acesas. A metáfora pode parecer banal, mas como bem aponta Veiga (2002), seguindo o caminho conceitual traçado por Foucault, não é possível conceber a loucura sem levar em conta a existência da **razão**. A dicotomia entre esses dois elementos é a porta da entrada da discussão do sujeito moderno, seus conflitos e (possíveis) determinantes.

A partir deste ponto compreendemos o porquê da contradição presente no título deste capítulo. Compreendemos que o sujeito humano não pode ser entendido como uno, como uma espécie de entidade total. Sua visão dos fatos é sempre incompleta e parcial, sendo, portanto, passível de contradições em seu próprio discurso e nos conflitos de sua existência.

Para melhor entendimento, é necessário retomarmos algumas discussões a respeito da problemática do sujeito presente na história das idéias na sociedade ocidental. Essa discussão é importante, pois a história é constituída pela ação dos sujeitos que fazem a sua própria construção a partir dos elementos presentes nesse percurso histórico. Portanto, as diferentes concepções de **subjetividade** apontam para diferentes sujeitos ao longo dos tempos e servem de base para as discussões propostas neste trabalho.

Em termos gerais, a subjetividade pode ser descrita por meio de ‘formas da consciência’: o eu, a pessoa, o cidadão e o sujeito epistemológico. O eu é a identidade, formada das vivências psíquicas; é a forma de conhecimento singular [...] A pessoa é a consciência moral [...] O cidadão é a consciência política [...] O sujeito epistemológico é a consciência intelectual [...] A subjetividade assim composta [...] é a instância da qual o homem (empírico ou abstratamente genérico) deve participar. Se conseguir isso, autenticamente, torna-se o sujeito – ‘aquele que é consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ [...] (GHIRALDELLI JR., 2000, p.24).

É importante destacar que para discutir a questão, é necessário conceber a existência de um sujeito. Como ponto de partida para a discussão, temos a proposta de Descartes. Para o filósofo, o que está em jogo é a busca da certeza pautada na evidência para o alcance da “Verdade” já que o conhecimento das ciências é considerado potencialmente falso, ou seja, não corresponde a uma realidade absoluta. Explica-se desta forma, o seu interesse em buscar um patamar epistemológico básico a partir do qual todos os outros conhecimentos seriam derivados com a insígnia de conhecimento seguro.

Partindo da desconfiança sobre os sentidos e expandindo pelas demais experiências e certezas humanas, a saída encontrada pelo autor é a dúvida metódica que consiste no processo de duvidar de tudo. O resultado acima e sua formulação do *cogito ergo sum* – penso, logo existo – como primeira verdade indubitável, uma intuição racional.

Assim, vai tomando forma o sujeito do conhecimento em um longo debate que marca a história da filosofia, permitindo a configuração de um campo específico, a Epistemologia. As coisas sensíveis passam a ser geradas não pela ‘forma’ potencialmente preexistente num mundo das idéias, por exemplo, mas sim forjadas no conhecimento construtor do próprio homem. Isso implica o direcionamento da ação e o reconhecimento dos objetos a serem tratados enquanto ‘objetos do conhecimento’ (PRADO JR. 1998)

Porém, o conhecimento do mundo (ou o estado de sujeito puro – *res cogitans*) não seria possível, pois a única forma do homem vir a conhecer o mundo é a partir dos sentidos, fonte de erro.

[...] o saber e as ciências como saber verdadeiro vão estar assentados no eu, isto é, assentadas em um sujeito que se caracteriza por possuir um núcleo não-contingente e para além das vicissitudes da história: o cogito [...] o fato de a alma estar fundida ao corpo coloca o homem na dependência dos sentidos, da imaginação, turvando a razão e impedindo-o de colocar-se como puro sujeito, como *res cogitans* (coisa pensante) [...] (GHIRALDELLI JR., 2000, p.14).

A definição do homem, para Descartes, implica na mistura problemática de alma e corpo, e na impossibilidade de ele atingir o conhecimento inteiro, total. Observamos – dentro das devidas diferenças – que o homem seria um prisioneiro do seu corpo: não estando mais a alma, quando corporificada, em seu estado natural, livre. Platão faz uma bonita metáfora da saída do humano do estado de completude no *Banquete* o que o relega à busca incessante

daquilo que ele não tem e que o impede de ser puro: desde que a natureza humana se mutilou em duas, busca-se primeiramente a conjugação anterior e a vivência do amor como resultado das tentativas de restauração, da cura da natureza humana.

O corpo tornou-se ‘inimigo’ a ser combatido. É a forma com que o homem encontra de escapar da sua história (imaginação, memória, sensação) em favor de uma possível transformação de si-mesmo em sujeito do conhecimento.

Outra concepção pode ser observada na filosofia de Rousseau. Se em Descartes a verdade é dada ao sujeito, seguindo uma perspectiva racionalista, para o filósofo genebrino ela é acessada por uma subjetividade mais individual – íntima – e, portanto, requer uma consciência moral. Enquanto o crivo de verdade para Descartes “exige uma subjetividade passível de ser compartilhada entre os indivíduos, em contrapartida, Rousseau pressupõe uma subjetividade [...] que é um mundo interior” (GHIRALDELLI JR., 2000, p.17) acessível pelas vias da sensibilidade e sinceridade.

Essa intimidade é pensada como algo muito próximo à natureza original do homem, quando ele ainda não tinha tido contato com as convenções sociais, e com as máscaras. Isso faz com que Rousseau coloque a criança como modelo detentor da constituição da verdade. Se em Descartes a infância era o momento de ligação alma-corpo, sendo o último elemento rico de causações sensíveis, incitamento de imagens e construções levianas e falsas fantasias infantis, configurando-se como afastamento da pureza, necessária à apreensão da verdade, Rousseau identifica exatamente o inverso. Ou seja, para ele, a infância é o lugar da filosofia, da busca pelo conhecimento verdadeiro.

O que também se pode observar em Rousseau é a contradição existente entre sujeito e sociedade, expressa em sua teoria moral. O sujeito livre não tem como viver na sociedade segundo as suas próprias vontades. Estamos falando de algo muito próximo daquilo que afirma Adorno (2000, p.154), ao colocar a impossibilidade de unir os interesses sociais com os interesses individuais:

[...] Podemos concordar em que formamos as pessoas para a sua individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade? [...]
No mundo em que nós vivemos esses dois objetivos não podem ser reunidos. A idéia de uma espécie de harmonia [...] entre o que funciona socialmente e o homem formado em si mesmo, tornou-se irrealizável (ADORNO, 2000, p.154).

Dessa forma, encontramos uma condição irrealizável de um permanente equilíbrio - ausente de tensão – entre o individual e o social. E pela impossibilidade de atender ambas as perspectivas, faz-se a flexão que traz a troca das liberdades naturais para o conceito de **liberdade civil** embasada na era dos direitos. As idéias de Rousseau se encontram dentro desse movimento paradoxal. A verdade humana – e sua liberdade – tem como base o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo, porém, estando ela ameaçada pela existência das normas sociais, isso implica numa existência de conflitos.

É exatamente essa a dimensão que é trabalhada por Vigotski (2003) ao debater o caráter trágico da educação. Afirma que a criança ao reconhecer-se no mundo social passa por uma série de conflitos que visam, em última instância, a sua passagem para esta segunda natureza – a social – e com isso, tornar-se verdadeiramente humano. Por isso, defende a idéia de que a relação entre individual e social é essencialmente conflituosa, não sendo a educação, por esta razão, um processo passivo, mas sim, de constante luta, identificada como característica do campo pedagógico.

[...] sabemos que o motor da educação é o aspecto trágico da infância, como a fome e a sede são inspiradoras da luta pela existência. Por isso, a educação não deve ocultar nem velar os duros traços do autêntico ‘desconforto’ da infância, mas fazer a criança enfrentá-lo da forma mais aguda e freqüente possível e estimulá-la a vencê-la (VIGOTSKI, 2003, p.303).

O contrato social proposto por Rousseau surge dentro de tal perspectiva, como forma de retomar a liberdade perdida enquanto ser natural, indo em busca tanto da igualdade política quanto da socioeconômica. A retomada pela via da lei da igualdade impede o retraimento da razão e ocorre a partir do convívio entre os homens.

Assim, Rousseau ao mesmo tempo em que formula uma noção de sujeito também constrói um modelo de ‘moral’. Pelas palavras de Freitag (1992, p.42):

O que salva os homens de sua desintegração moral crescente é a sua necessidade de sobrevivência e o interesse pelo bem-estar próprio, que se associa ao respeito do outro a quem se atribui o mesmo interesse (reciprocidade), segundo a máxima: ‘Faze o teu próprio bem com o mínimo de prejuízo para o outro’. Quando essa máxima passa a ser mediada pela razão, ela transforma-se em sua forma mais pura: ‘Faze a outrem o que queres que te façam.’

Tanto Descartes quanto Rousseau buscam um sujeito, dimensão metafísica humana de estrutura universal capaz de acessar a verdade. Desse modo, o sujeito do conhecimento apresenta uma capacidade de conhecer e atingir a verdade que é idêntica e válida a todos os humanos – daí o seu caráter universal. Tal noção de sujeito – própria da modernidade – será debatida e colocada em cheque por uma série de teóricos entre os séculos XIX e XX. Afirma Ghiraldelli Jr. (2000, p.25):

[...] como fica o sujeito humano, aquele que possui consciência, se o homem é visto como contínuo com os seres sem consciência? (Darwin); como fica o homem como sujeito se ele de fato, no capitalismo é objeto (o sujeito é o capital)? (Marx); como fica a autodeliberação se quem delibera não é o homem consciente? (Freud) [...] o que justifica todo um trabalho pedagógico de modo a fazer a infância produzir o homem enquanto ‘ser consciente de seus pensamentos e responsável pelos seus atos’ se este ser é algo tão questionável? [...].

Não é possível dissociar-me da influência psicanalítica neste momento, também portadora de uma dessas críticas. Longe de buscar a delimitação final do tema em discussão, considero interessante notar o sujeito da psicanálise¹¹ como aquele que foi concebido, diferentemente na noção clássica totalizante de sujeito expressa por Descartes.

[...] não é identificável, mas sujeito à identificação e longe de ser unificado, ele é dividido [...] ele é um vazio – oco que estrutura o homem não tanto como vir-a-ser, mas como falta-a-ser, falta constitutiva do desejo de ser e ter aquilo que jamais terá e será. Penso logo não sou (QUINET, 2000, p.15).

Como bem aponta o texto, mesmo não identificável o sujeito é passível de certa identificação. Assim, pontuamos a existência de sujeitos em diferentes momentos da história, mostrados de diferentes maneiras. Mesmo resguardando a dúvida de uma existência transcendental da noção de sujeito, acreditamos que essa identificação somente pode ser feita dentro do campo das relações concretas, ou seja, material.

¹¹ Tal noção será melhor discutida na seção três deste capítulo quando retomarmos à questão a partir das tentativas de apreensão do sujeito pela linguagem.

Concordamos com Rodrigues (2001a) quando aponta que não é possível ir além daquilo que a estrutura e os alicerces permitem. Mesmo que exista uma possibilidade infinita de existência, o homem está sujeito às limitações presentes em seu campo simbólico: momento histórico cultural no qual se encontra.

O que não quer dizer que a determinação da cultura é unilateral para o homem, mas, uma construção co-dependente. É possível, então conjugar essa leitura – próxima à metafísica proposta pela psicanálise - com a construção dialética do homem, considerando-se o **trabalho** como uma das formas pelas quais o sujeito pode aparecer. Em outras palavras (e como será aprofundado a seguir), a impossibilidade de apreensão do sujeito pelo campo simbólico (explicações, descrições, etc.) faz com que o reconheçamos pela sua fluidez e não pela sua materialidade. O sujeito torna-se, portanto, ato, ação.

Comumente, dizemos que a escola é responsável pela formação desse sujeito, preparando-o para o estabelecimento de seu desenvolvimento integral. Porém, a partir da noção exposta anteriormente, pressupõe-se que cada ato exercido é realizado por um sujeito e, conseqüentemente, essa visão de escola passa a ser problematizada.

Pode ser realizada uma série de perguntas tanto sobre a escola que reconhecemos no plano concreto, quanto àquela que tem como objetivo o desenvolvimento das potencialidades humanas. Existem diferenças entre o discurso e a prática institucional. Torna-se, então, necessário discutir um pouco melhor a respeito do sujeito construído pela educação escolar e as conseqüências deste processo.

Ao discutirmos um conceito de sujeito que é anterior à educação escolar, buscamos debater o que a escola busca formar, quais os meios que utiliza, e por fim, discutir as aproximações e afastamentos que ocorrem em relação ao conceito referência utilizado. Assim, é importante destacar também que ao realizar esses questionamentos, nos aproximamos da importância da existência de uma ‘filosofia da educação’ e da realização deste trabalho dentro do referido campo.

2.2 SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO

Se a escola é responsável pela formação do sujeito, entende-se que durante o processo de educação escolar, ocorre a construção de um tipo específico de sujeito. Nesta seção, discutiremos um pouco mais sobre tais questões: qual o sujeito que surge da institucionalização escolar e qual a sua particularidade. Com isso, colocamos em evidência o sujeito da educação como uma categoria diferencial que está intimamente ligado com a discussão da autonomia proposta por este trabalho. Veremos, em suma, como **o sujeito coloca a sua marca à prescrição**.

Partimos então da reflexão sobre o sentido da educação escolar. O desenvolvimento dessa problemática está presente em Vigotski (2003) quando questionado sobre suas idéias a respeito do poder da experiência do aluno¹² na construção do conhecimento e a derivada impotência do professor na tentativa de influenciá-lo, levanta a reflexão que passamos a apresentar. A escola é necessária porque é sistematização da experiência e, desta forma, potencializa a cada instante o surgimento do novo, não apenas para aquele indivíduo como também para todos os outros homens. Ela, portanto, não é apenas a transmissora de conhecimentos, como também de posicionamento em frente aos mesmos. Define assim o autor que “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuada pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe além de seu meio [...]” (VIGOTSKI, 2003, p 77).

Com tal definição podemos traçar algumas considerações. Primeiramente, temos uma concepção específica do que seja a educação, baseada em uma leitura sobre o homem como um ser histórico-cultural, possibilitando assim diálogos com outras correntes educacionais já mencionadas.

Ao mesmo tempo, é necessário destacar que ao realizar essa delimitação não estamos tomando como referência unidimensional a leitura marxista de homem. “Histórico-Cultural” possui uma definição específica. O ser humano é histórico, pois é construtor de ‘história’ através de seus atos – como apontamos ao final da seção anterior – e como consequência acaba por construir ‘cultura’. Suas possibilidades acabam sendo delimitadas pelo

¹² Verifica-se na obra do autor, em determinado período, uma aproximação com as teses pragmatistas, mesmo que para utilizá-las de uma forma bastante particular. É o caso do conceito de experiência, considerado como um dos fundamentos da teoria de Dewey que será discutido no capítulo 3 da dissertação.

momento em que se encontra, ao mesmo tempo em que esse mesmo momento possui todos os elementos para o aparecimento do novo, inesperado e não-determinado. Neste sentido, o foco passa a ser a potencialidade humana da criação pelo seu ato dessa história e não a determinação social da mesma.

Com isso, julgamos que de certa forma, estamos em busca de um referencial que não se encontre na polaridade de determinação entre sujeito-mundo externo. Como bem aponta Nicolescu (1999), o que observamos no mundo é uma indeterminação constitutiva que não quer dizer por sua vez uma falta de lógica ou ‘caos’, mas sim que somente é possível uma análise pormenorizada das a partir do recorte presente do evento a ser analisado, encontrando então, as determinações. Como visto no capítulo anterior, a lógica da análise pela sentença profética “observar o passado para entender o presente e prever o futuro” passa a não fazer sentido. Daí a necessidade de dialogar com as mais diversas concepções em busca dos elementos para a explicação do que é o homem. Encontramos – de forma conclusiva e parcial – que o que realmente conta é a atividade humana que é construtora de mundos e, por fim, do próprio eu. Assim, a divisão entre “dentro-fora”, “eu-outro” é ilustrativa, mas não como forma explicativa do **real entendido como dinâmico**, constituído por **relações contínuas**. Saímos do campo da cadeia em seqüência para uma rede de elementos em constante **inter-relação**.

A noção de realidade – ou ‘meio’, conforme a citação acima de Vigotski (2003) – traça uma metáfora exata de que existe algo entre os homens – que de certa forma serve tanto para aproximá-los como também para demarcar suas diferenças -, servindo tanto de elemento constitutivo como também definidor do que seja o homem.

Saviani (1991) ao construir a sua noção de homem. Afirma que

[...] diferentemente de outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho [...] E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação [...] É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 1991, p.11).

Esse ato possui em sua raiz uma vertente importante de análise que é a perspectiva da **intenção**. Neste ponto do texto – e de suas concepções teóricas – podemos afirmar

que os dois autores citados – Saviani e Vigotski - possuem uma perspectiva na qual, dentro do processo entendido por educação, existe um **sujeito**.

Observamos aqui mais uma noção de sujeito, na qual o homem é entendido como **sujeito histórico**. Essa mesma definição também pode ser observada em Vigotski (2003), como já fora mencionada, que inter-relacionada com a perspectiva apontada por Saviani são retomadas por Duarte (1999) no desenvolvimento das bases da chamada **teoria sócio-histórica**. Com base marxista, esta teoria discute a escola como inseparável do contexto ao qual se encontra tanto como potencializadora de possíveis mudanças como também produto das relações sociais (em específico, do modo social de produção). O homem é constituído a partir dessas relações observadas como dialéticas (como pode ser visto na citação acima) o que nos possibilita dizer que ele possui uma autonomia relativa em relação a sociedade em que vive. As mudanças sociais passam a estar intimamente relacionadas, dentro dessa visão, à escola. Ela é defendida como transmissora dos conhecimentos construídos pela humanidade que servem para embasar novas formas do homem se colocar no mundo o que possibilita a construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, o homem é constituído pela história ao mesmo tempo em que a constrói, estabelecendo, portanto, já apontada dialética.

Mas o que é o sujeito da educação? Quando anteriormente foi colocada a vertente prática deste trabalho, remontada à idéia de que mesmo afirmando a existência e necessidade de emancipação do aluno, existe – e pode ser observado não apenas pela linguagem formalizada, como também nas suas entrelinhas – uma concepção hierárquica do saber no qual o professor é detentor e o aluno o seu receptáculo. Nesse sentido, conceber um sujeito da educação, não significa necessariamente a incursão em práticas em sala de aula, mas sim, como resultado de uma exigência de mudança de posição do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem.

Quando se afirma que existe uma mudança que ocorre na criança ao entrar na instituição escolar e ao se deparar não apenas com os conhecimentos construídos pela humanidade, como também pelo assujeitamento em relação ao mesmo (enquanto algo que está além dela), passamos a constatar algo significativo. Conforme apontam Faria Filho e Vidal (2000), a escola a partir de métodos e formas específicas de ação, é responsável pela mudança subjetiva da criança para o aluno.

Esse ponto pode ser visto como ponte para a discussão do caráter moral presente na educação. É fundamental retomar que todo processo educacional seja ele escolar ou

não, tem por base um conceito e um projeto de homem, que expressa o otimismo na busca da formação de um homem ideal. No momento em que o homem nasce, passa a fazer parte desse projeto pela sua imersão no mundo simbólico e social existente antes de seu nascimento. Não há dúvida que o **projeto civilizatório** que se observa na educação está presente nos métodos de disciplinamento e na idéia de socialização que implica necessariamente em uma perda da individualidade. Estar em sociedade é estar nesse jogo. Discutir educação (e em especial, a escola) é, portanto, não perder de vista, o **paradoxo entre autonomia** (presente no discurso escolar como ideal a ser atingido) e **as formas de controle** (presente dos dispositivos presentes na instituição escolar para o projeto de homem a ser realizado).

Retornando às idéias de Vigotski, anteriormente citada, quando falamos de ‘meio’, buscamos a inter-relação com a cultura. E, nesse sentido, encontramos nova aproximação com outra posição (teórica) educacional defendida por Freire (1978, p.30-31) que afirma:

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo aquilo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase. A cultura consiste em recriar e não em repetir [...] O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [...].

Rodrigues (2001a) aponta a importância da “palavra” no desenvolvimento da noção de sociedade. Em um primeiro momento, a cultura humana era considerada nômade, isolada e passa a ser fixa a partir da aquisição da habilidade lingüística. A partir disso, ocorre a configuração da identidade de povo, abrindo as portas para a concepção de nação.

O homem é um criador de mundos pela sua ação na natureza e a forma mais humana é a cultura expressa pela linguagem. Sujeito, portanto, é aquele que fala. Mas não apenas isso. É o detentor do poder de perpetuação de sua fala para a geração seguinte a partir da potência à letra escrita. O ‘meio’ – cultura – resulta da ação do homem como construtor e, portanto, agente, mas que no qual também é construído, ou seja, produto. Esse é um exemplo daquilo - que foi citado anteriormente - de **quebra de determinações em cadeia**. Aonde começa a construção e o produto é impossível de delimitar, assim como a ordem exata de tais procedimentos. Dessa

forma, a noção de *práxis* torna-se, por essa nova leitura, um dos elementos importantes para a construção de nossa análise¹³.

Em um tempo remoto existia a convergência entre o processo de aquisição do conhecimento e a sua transmissão - ou seja, trabalho e educação coincidiam, em cuja situação a produção da existência era estabelecida pela própria experiência, o que configura uma situação de aprendizado - a educação identificava-se com a vida e era em última instância, uma verdade prática. Assim, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Porém, essa configuração não resistiu ao advento da propriedade privada, que permitiu ao homem a sua sobrevivência independente do seu próprio trabalho, originando aqueles que trabalhavam e outros que se mantinham a partir do trabalho alheio. Essa divisão também ocorre na educação, entre atividades centradas em atividades intelectuais e aquelas que ainda são assimiladas pela própria atividade do trabalho. Dividem-se os planejadores e executores. Tais elementos já puderam ser visualizados desde a cultura grega conforme apontamos anteriormente. Essa divisão se reflete, conforme aponta Rodrigues (2001a), entre os que têm o direito e acesso ao poder da palavra e os que escutam e obedecem às profecias abrindo mão de sua posição de sujeitos autônomos.

Importante destacar é que o homem criou instituições de conhecimento, tanto detentoras quanto divulgadoras daquilo que comumente chamam de “verdade”. De um lado encontra-se a ‘ciência’ e de outro, a ‘escola’. Essa relação é muito bem desenvolvida por Nunes (2000) ao relatar na história a passagem da tradição oral para a tradição escrita e de forma mais ampla do saber das gerações – pela passagem de pai para filho - à ciência. Conforme coloca a autora, tanto a tradição oral, como o saber cotidiano, tradicional, passaram por uma desvalorização pela entrada do saber verdadeiro, objetivo e comprovado pela replicação – a ciência.

¹³ Concordamos dessa forma com uma visão de homem baseada na dialética. Dessa forma, a ação do educador deve estar conjugada com sua prática, da mesma maneira que a formação humana com as relações que este estabelece com os elementos de sua história (entendida aqui tanto pessoal quanto social).

[...] É aí que se iniciou a crítica histórica e filosófica, que se estabeleceu a ciência como modo de conhecimento dominante. Suas formas canônicas de saber são a teoria e a interpretação. Os sujeitos pensam através de categorias (NUNES, 2000, p.38).

A escola, que sempre foi um lugar para os que detinham condições materiais para a sua sobrevivência independente do trabalho (como bem aponta a definição etmológica de escola, “lugar de ócio, de tempo livre”), passa a ser no mundo moderno definidor do possuidor da verdade. A sociedade de classes também passa a ser uma sociedade do conhecimento que expressa tal divisão. Passa a ocorrer um escalonamento de poder em torno da potencialidade discursiva, ou seja, na capacitação de cada indivíduo de sustentar uma verdade, independente quanto verdadeira ela o seja. Estamos aqui falando do lugar social no qual se fala em nome da verdade.

Esse processo se inicia no momento em que o mundo dinâmico, em constante movimento, passa pelo corte espaço-temporal da metodologia científica que dá contornos de imutabilidade ao conhecimento, produzindo a garantia da previsibilidade (condição para o estabelecimento da noção de “verdade”). A ciência, fora do campo da sociedade, numa instância para além do bem e do mal, recebe o estatuto de construtora de parâmetros, métodos e prescrições nas relações homem-natureza e homem-homem. Encontramos aqui os primeiros contornos da instituição escolar moderna.

A que ponto é possível conciliarmos a posição de sujeito – entendido aqui como independente da determinação - com o conceito de ‘prescrição’? É algo a se pensar, assim como a pergunta sobre a que serviu (ou ainda serve) a escola nos dias atuais, considerando-se que ainda estão presentes as raízes – doravante marcadas pelo condicionamento do sujeito - enquanto elementos presentes em sua história escolar. Em um primeiro momento, partimos da impossibilidade de vislumbrarmos um sujeito no campo do discurso científico e nos conduzimos, ao fim, à reinserção da subjetividade como elemento presente nos saberes científicos.

É possível observar neste ponto o grau de polissemia que utilizamos para a palavra sujeito. Falamos do sujeito da educação em um mesmo parágrafo em que a palavra sujeito vem a indicar outra coisa. Nos limites deste trabalho, entendemos que o sujeito da educação é, de um lado, esse sujeito da prescrição, condicionada, em vias de determinação posta

como finalidade da ciência; por outro lado, buscamos o sujeito autônomo que está além de tais procedimentos.

Quando falamos do surgimento do sujeito científico em detrimento do sujeito que defendemos neste trabalho – não-determinado, incondicional – isso se deve ao fato de que existe um conceito de sujeito que permeia a ciência, a escola, a sociedade, etc., que são distintos entre si, mas que caso não nos detenhemos para análise poderiam acabar por fazer alusão a um mesmo sujeito, único. Esse é uma questão sensível, pois comumente observamos diferentes pessoas falando de diferentes sujeitos como se fossem a mesma coisa. Essa é uma nova justificativa para que este trabalho seja realizado pelas vias da filosofia e a importância da precisão conceitual proposta pelo método filosófico.

Figueiredo (1991) afirma que a subjetividade sempre foi um problema para a constituição da ciência. No entanto, é esta a base para a formação da Psicologia enquanto disciplina que visa o estudo da subjetividade com o objetivo de controle das relações do sujeito com o mundo. Tal demanda surge pela interferência do observador na pesquisa científico-empírica, criando um problema para o estatuto do que é o real.

Isso surge a partir da concepção científica moderna – e newtoniana – que acabou por levar em última instância à matematização dos sentidos: somente aquilo que é passível de quantificação pode ser investigado, e toda e qualquer emergência do subjetivo passa a ser visto como forma de contaminação de dados que deveriam ser colhidos em prol do caráter puramente como objetivo.

Por essa tarefa de “controlar” o elemento subjetivo da ciência – enquanto presença do sujeito nos dados obtidos - o ‘projeto de ciência’ em meados do século XIX acabou por caracterizar a Psicologia como um campo sem donos, como escola de caráter técnico que serviu (e serve?) para a criação de discursos acerca da subjetividade com ideais de prevenção aos males trazidos por ela. Por esta razão, ao mesmo tempo em que tem pretensões como ciência, tratar do caráter mais ‘privado’ do homem, acaba por se confundir com seu objeto: o objetivo se dissolve na emergência do subjetivo assim como seus planos de padronização metódica. A saída se deu por uma redução da ação do sujeito à reação inevitavelmente gerada por causas antecedentes (externas a ele, sejam de origem ambiental, ou orgânica), eliminando-se a dimensão ética do comportamento e a responsabilidade individual.

Após essa primeira forma de restrição da noção de sujeito, Foucault (1996) traz a mesma discussão ao desenvolver as suas idéias sobre os procedimentos que favoreceram a destituição do saber cotidiano para a entrada do saber cientificamente validado. Afirma que em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada e redistribuída por procedimentos, dominando dessa forma seu caráter aleatório, esquivando o discurso de sua verdadeira condição: a materialidade.

Nesse sentido, afirma que existem três procedimentos que não podem ser entendidos separadamente dentro da constituição do discurso: exclusão, interdição e a vontade de verdade.

Primeiramente, quanto à exclusão podemos descrevê-la como o procedimento que está relacionado com o não-falar sobre algo. E a partir da sua eliminação do discurso, fica a marca não do impedimento de fala, mas sim de uma falta de fala. Ele, de certa forma, é a seqüência lógica da ‘interdição’. Esta, por sua vez, está relacionada com a proibição de se falar sobre algo sob a forma de lei ou de regra social. Pode-se afirmar, portanto, que um se torna complemento do outro.

Bujes (2002, p.22) diz que cada conceito tem em si uma série de “jogos de linguagem que estabelecem o que, sobre o que [...] pode ser falado, em que circunstâncias, com que limites, por quem...[...]”. A ‘proibição’ não trata apenas do que pode ser ou não dito, como também as circunstâncias na qual pode ser dito e por quem pode ser dito. O que torna esses procedimentos possíveis são as formas com que essa rede de relações é estabelecida.

[...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir [...]. (FOUCAULT, 1979, p.8)

Ou seja, a eliminação de um discurso a respeito de algo, passa não apenas pelo procedimento em si, como também pela operacionalização do mesmo, por indivíduos que vivem em uma determinada sociedade. Consequentemente, diferentes sociedades realizam diferentes

procedimentos para a inserção do que é a verdade sobre algo, qualificada como totalidade, em frente às diversas possibilidades discursivas.

Esse é o procedimento comumente chamado de **ideologia**. O mecanismo utilizado durante esse processo é a configuração e a estagnação de uma ‘verdade’ - forjada e/ou fragmentada - a partir de formas de manipulação de idéias (como por exemplo, àquelas vinculadas à indústria cultural) sendo vendida em larga escala às massas, constituindo assim saberes fixos e não-apreensíveis. Como afirma Vigotski (2003, p.201) relacionando os elementos:

[...] Chamaremos de ideologia a todos os estímulos sociais que foram estabelecidos no processo de desenvolvimento histórico e que se cristalizaram por meio de normas jurídicas, regras morais, gostos artísticos, etc. Essas normas estão totalmente impregnadas pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem para a organização da classe da produção. Condicionam todo o comportamento humano e, nesse sentido, temos o direito de falar do comportamento de classe do ser humano.

As construções acima deixam a entender que por se tratarem de ‘maquiagem’ existe algo que está sendo maquiado. Segundo leituras de influência marxista, é a divisão, a dominação e ‘escravização’ de uma das classes pela outra (da burguesia ao proletário) que produz o solo fértil para o vicejar da ideologia, sendo que é função da ciência o desmascaramento do saber a partir do método dialético na leitura das relações sociais e dos modos de produção. Ir além do que a lente nos mostra e finalmente encontrar o ‘real’, eis a sua meta.

Porém, dentro da perspectiva adotada por este trabalho, o que importa não é buscar o que está além dessa lente, mas sim, sua construção e o que a mantém enquanto tal. Não há mais uma diferença entre a ciência e a ideologia, pois ambas são construídas dentro de um mesmo jogo de poder no qual vivemos, cada um de nós, agente, objeto e produto. Fischer (2002) afirma que a grande questão não é criar uma ‘verdade’, mas alçá-la, suspendê-la, abrindo mão das certezas e assim trabalhar sob uma dupla missão:

[...] descrever, de um lado, as problematizações através das quais nós temos sido constituídos como possibilidade e até necessidade de sermos pensados, e de outro, descrever as próprias práticas no interior das quais essas mesmas problematizações se constituíram e se constituem, tomaram espaço e corpo (FISCHER, 2002, p.61).

Surge, então, uma discussão importante do ponto de vista da definição do conceito de ‘escola’. A que serve essa instituição senão para a destituição de uma verdade? E melhor dizendo, que verdade é essa que é eliminada do discurso escolar e que é substituída pelo saber científico? Pode-se afirmar categoricamente que é o saber do sujeito.

Qual o estatuto desse saber? Novamente partimos de uma definição de Foucault (1979, p.170):

[...] uma série de saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento de cientificidade [...] um saber particular, regional, local, um saber diferencial incapaz de unanimidade e que só deve sua força à dimensão que o opõe a todos aqueles que o circundam [...].

O saber descontínuo como marca do vivente, constituído a partir do vivido: experiência contra toda a prova de uniformidade científica. Ou, com outras palavras, o sujeito está além do recorte (ou forma de apreensão) da ciência, seja ela, biológica, exata ou mesmo humana. Pode-se afirmar, portanto, que a constituição de uma nova forma de sujeito, o científico, com formação de parâmetros e normas implica necessariamente, não apenas a eliminação discursiva como também a eliminação do diferente.

Encontramos na história da educação alguns trabalhos interessantes sobre essas questões. Por exemplo, dentro do movimento da Escola Nova tomou como fundamental o reconhecimento das diferenças individuais dentro da escola. Entende-se a partir disso, a importância da inversão de centralidade no processo ensino-aprendizagem do professor para o aluno e a forte influência de algumas concepções psicológicas para implementar tal processo. Frente a tais idéias, em alguns momentos, será acusada de defender a ascensão de um individualismo¹⁴, gerando uma perversão do conceito de sociedade.

Hoje, porém, vê-se o tema como elemento de discussão dentro da comunidade escolar como um todo, a partir do levantamento da questão da ‘inclusão’. Essa problemática também surge nos textos de Foucault e de interesse especial ao trabalho, em Paulo Freire dentro

¹⁴ O debate sobre esse conceito será retomado no capítulo 3.

da discussão do conceito de oprimido. Fica a questão: quem são os oprimidos? É próprio de uma classe ou ao contrário da própria humanidade?

A escolarização se torna uma estratégia de poder. Não o poder centralizado – pela definição de Aparelho Ideológico de Althusser – mas sim pela ação de um projeto silencioso que pode ser observado dentro da história da escolarização. Assim, respeita-se a mesma definição anteriormente colocada sobre poder que pode ser definida – de forma mais clara – por Machado (1979, p.14):

[...] Não existe de um lado os que tem poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona com uma maquinaria, uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social [...] nada está isento de poder [...].

Considera-se a formação da ciência e da escola como resultantes de uma série de relações de forças – de poder – no seio social. Observa-se uma dupla formação ocorrendo dentro da escola. De um lado, a constituição de uma pedagogia científica e de outro a implementação de práticas institucionais como derivadas dessas concepções tendo ao fundo a racionalidade e a eficácia.

Veiga (2002) afirma que ao definir conteúdos e formas de trabalho, ao ser fundada sob a égide da racionalidade moderna, a escola que produz o alfabetizado também produz sua antítese, o ignorante. E a partir disso – mesmo que não consideremos como alvo inicial – cria-se uma série de procedimentos visando a integração desses considerados ‘desviantes’ ao campo da normalidade.

Assim, no decorrer de sua história, independente da visão filosófica adotada, a escola acabou procedendo como agente de civilização, ou seja, como aquela que irá guiar o indivíduo ao campo da sociedade, das regras, daquilo considerado ideal para a formação do cidadão liberal moderno, sendo base para a construção das chamadas normas de conduta. Nesse contexto, civilidade é entendida “como controle de emoções e formação disciplinada como um todo” (VEIGA, 2002, p.95).

Constrói-se, portanto, a noção de normalidade dentro do que é considerado civilidade. Uma série de dispositivos é utilizada e com ela a formação daquilo que entendemos

por *realidade escolar*. Assim, a escola cria cultura (BOTO, 2005). Ao mesmo tempo, é possível detectarmos uma diferença sensível presente na constituição do conceito de educação. Utilizaremos com fim de referência – reconhecendo, portanto a existência de outras leituras possíveis - as definições de **educação** e **escola** proposta por Saviani (1991). Para o autor, não podemos utilizar os conceitos como sinônimos.

‘Educação’ diz respeito a um fenômeno próprio dos seres humanos marcado pela exigência de um trabalho. Este, por sua vez, tem como característica a união entre produção e consumo, própria do que o autor chama de ‘trabalho não-material’. Trata-se da produção de saber sobre a natureza, a cultura. Tendo como premissa o fato – anteriormente citado - de que a natureza não garante a existência humana e, portanto, passa a ser necessária uma ação do homem para a construção dessa natureza, o autor define ‘trabalho educativo’ como sendo

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singularmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1991, p.13)

‘Escola’, por sua vez, é uma instituição responsável pela socialização desses saberes constituídos pela humanidade, tendo a tarefa de propiciar a cada um, o acesso à elaboração e as formas com que se atingiu esse saber. Como a cultura humana é caracterizada pela utilização de signos, a formação básica se pauta pelo acesso à letra, considerada como linguagem da sociedade.

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’ (SAVIANI, 1991, p.18).

Acesso à letra, definição metodológica e definição de quais são os conhecimentos essenciais à humanidade. Essa é a discussão que Freire (1997) explicita em sua obra: a dicotomização da sociedade entre aqueles que detêm o signo e os que não têm sequer o acesso a essa forma de expressão principalmente no que diz respeito ao signo escrito. Conforme bem aponta Nunes (2000), a escrita, a partir do século XVI, passou a ser a possibilidade não só para a construção cultural como formadora da vida cotidiana, como também, para dimensionar a superioridade social de uma classe. Isso leva à opressão não apenas de uma classe pela outra, mas no reconhecimento por cada analfabeto da sua condição inferior em relação àquele que tem acesso à letra, fazendo com que inclusive, desconsiderem o conhecimento de vida que aprenderam fora da escola. Essa distinção pode também ser observada em Foucault (2000) ao debater o problema dos saberes assujeitados definidos como ingênuos em relação a outros – os científicos, comprovados pela experimentação, por exemplo. Assim a escola ao invés de ser responsável pela democratização dos diferentes tipos de saberes pela rede social, acaba por aumentar ainda mais a distância entre as formas de conhecimento.

Nesse processo, a educação passa de ‘trabalho’ à ‘instituição’ na qual ocorre a ritualização da palavra, a constituição de um grupo doutrinário e a apropriação não apenas dos discursos, mas de seus poderes e saberes. Rodrigues (2001a) discute essa questão a partir da análise da utilização da palavra na história da humanidade. Ele verificou que a palavra é autorizada, ou seja, não são todos os membros que tem acesso a ela. Não falo aqui do ato de falar ou escrever, mas de compreender o que as palavras querem realmente dizer. O autor afirma que essa apropriação discursiva será realizada em tempos remotos pelos profetas que falavam em nome de Deus (por serem os únicos que detinham acesso à palavra de Deus) e nos tempos modernos, primeiramente pela tríade filósofos-autores-cientistas e, atualmente, pelos planejadores, economistas e engenheiros.

O problema da autorização acaba por formar ‘comunidades de saber’, criticados por Lacan (1998a) no que diz respeito à delimitação por essas mesmas instâncias do que é ou não é científico e, portanto, do que é ou não verdadeiro além da criação de uma espécie de ‘pirâmide do saber’ – dividida entre os detentores do saber, aqueles que desejam tal posto e os súditos ou aprendizes – que visa a manutenção futura de tal estrutura. Foucault (2000) também afirma que esses procedimentos levam a uma exclusão de saberes, entre os válidos e os descartáveis. O autor

propõe que pensemos quais saberes queremos rigorosamente excluir quando definimos que aquilo que estudamos e pesquisamos é ciência.

A partir dessa discussão podemos retomar a questão da educação escolar. Sob essa égide, surgiram as instituições de ensino que tem uma função específica em torno do saber da humanidade: reduzir e guiar as forças do povo em torno de um mesmo projeto de sociedade. Não é possível separarmos, dessa forma, aquilo que entendemos por ‘escola’ daquilo que compreendemos por ‘Estado’.

[...] exigente de fidelidade da nação, opressor do povo que o constitui é sinal mais do que evidente da fraqueza e miséria da vontade afirmativa desse povo [...]

Um povo assim reduzido em força e vontade deve ser disciplinado e obediente. Surgem os inúmeros instrumentos da regulação da vida social [...]. sem exceção são erguidas instituições que se colocam acima dos indivíduos e se encarregam de regular a ordem social. Repressivas, querem ser educadoras enquanto reprimem a vontade, o desejo, a liberdade, a individualidade [...] (RODRIGUES, 2001a, p.50).

Dessa forma, propiciar o estudo dessa temática na presente pesquisa permite adentrarmos em um campo onde ocorrem jogos e disputas, onde se articulam novas possibilidades de ação, objetivações e subjetivações. Assim, podemos afirmar que um dos objetivos desse trabalho é a tentativa de re-atualização daquilo que é mais humano – sua subjetividade - mostrando como ele, o homem, é pontuado e atravessado pelos mais diferentes discursos: como é definido, afinal, seu caráter de **ser autônomo**. Pois, segundo Araújo (2001, p.130) “[...] ainda que haja elementos codificados e uma ação normativa a eles relacionada, sempre há uma margem para elaborar sua própria conduta, seu modo de ser, assenhorando-se de seus atos”.

Pode ser observado é que a institucionalização do saber conjuga-se com o terceiro elemento citado anteriormente por Foucault – os primeiros são interdição e exclusão – como forma de constituição discursiva: a vontade da verdade. Considera-se para efeito de conceito, ser este um dos mais essenciais para a formulação e encaminhamento dessa pesquisa. E mesmo que seja dito que os trabalhos de Foucault levam à desconstrução do sujeito, entendemos o contrário, isto é, como possibilidade do aparecimento (e poderia dizer a comprovação) do sujeito.

2.3 DAS FORMAS DE RACIONALIDADE HUMANA À APREENSÃO DO SUJEITO

Na seção anterior buscamos discutir a noção de sujeito dentro da educação escolar e os procedimentos de constituição do mesmo. Buscaremos a partir deste ponto, retomar a questão da subjetividade para assim conseguirmos traçar uma tentativa de tangenciamento (ou apreensão, mesmo que momentânea) do sujeito humano autônomo.

Segundo Ghiraldelli Jr (2000), a questão da subjetividade nos séculos XIX e XX passou por uma crise, verificada por uma série de críticas derivadas das mais diversas disciplinas. Se em um primeiro momento o sujeito era o foco central das discussões filosóficas, tornou-se uma questão que foi desenvolvida pelas mais diferentes posições teóricas até os dias atuais. Conceito atacado por alguns e a ser justificado e defendido por quem o utiliza.

Um dos pontos levantados pelo autor (a partir da obra de Nietzsche) é a crítica à chamada “vontade de verdade”. Foucault (1996) aprofunda essa questão ao afirmar que o ser humano segue seus caminhos em busca da verdade da sua existência. Mesmo que possua uma série de dispositivos que visam deter o controle discursivo, parece que existe uma série de fissuras que permitem, de certa forma, o aparecimento de algo não-previsto - e talvez, temido.

Veiga-Neto (2002) discute, a partir da noção de paradigma, a idéia de que sempre nos colocamos no ponto de origem a um referencial que respeitamos e acreditamos. Essa visão de mundo, de certa forma relacionada com a idéia de Rodrigues, (2001a) passa a pautar a maneira com que definimos as expressões que usamos. Ao tomar essa delimitação como verdade implica dizer, por outro lado, que as palavras têm a potencialidade de serem polissêmicas.

A ciência visa a eliminação dessa polissemia. Ou pelo menos a chegada em um ponto em que a comunidade – reconhecendo as múltiplas leituras do fenômeno a ser desvendado – chega a um consenso de entendimento do mesmo. Muitas vezes, um não vê o que o outro está vendo e, por isso, existe a necessidade de ‘falar a mesma língua’. Mas, ainda assim, não se elimina a polissemia. Apenas diminui a sua incidência ou concorda-se que em certos casos está se utilizando um significado em especial. O problema das ciências humanas é que não há como eliminar tal fenômeno de seu campo. Diferentemente das ciências duras, os critérios de validação de uma assertiva não passam necessariamente pela verdade incondicional e testável da mesma em determinadas condições. Desse modo,

[...] o que teríamos então a fazer seria [...] diminuir-lhe a polissemia, fixar-lhe o(s) sentido(s) – e, de preferência, um só sentido...A grande tarefa seria extirpar a polissemia. Em outras palavras: dar-lhe uma definição definitivamente definitiva... (VEIGA-NETO, 2002, p.37).

A pergunta que fica é como extirpar a polissemia se, nesse caso, a extirpação é exatamente sobre o homem e sua característica fundamental de dar significados às coisas em sua ação sobre o mundo. Extirpar as palavras significa em última instância, extirpar o ser humano, estilizando a sua visão de mundo.

Temer o imprevisto, aquilo que foge da noção única do conceito, do não determinado. Assim, o homem busca as luzes para fugir da escuridão marcada pela mais intensa angústia.

[...] do medo o homem presume estar livre quando não há nada mais de desconhecido [...] O esclarecimento é a radicalização da angústia mítica [...] Nada mais pode ficar de fora, porque a simples idéia do ‘fora’ é a verdadeira fonte de angústia...[...] (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.29).

A angústia é o signo do vazio. Segundo Lacan (1985), a estrutura psíquica humana é estruturada por significantes¹⁵. Além da linguagem existe esse vazio inicial que tem a potência de ser tudo, porém, não significa *a priori* nada. Tudo aquilo que entendemos como verdadeiro a respeito de nós mesmos, não pode ser considerado como real. O próprio conceito de real fica prejudicado dentro dessa perspectiva, pois, seguindo Freud (1950), cada um constrói – a partir de suas relações com o mundo – uma série de representações que apontam não somente o sentido de cada coisa, como também o posicionamento tomado por cada um em frente essas mesmas coisas.

Mas o que é o real, afinal? Para Lacan (1995), se existe algo **real**, ele não tem como ser subjugado ao campo da representação: ele tem que estar **além**. O real, portanto, passa a

¹⁵ O autor trabalha dentro de uma perspectiva estruturalista, influenciado pela lingüística de Saussure. Segundo essa linha de pensamento, um significante é concebido como a imagem vocal de um signo, ou seja, seu som, sem o significado. O significado se origina pela cadeia significante a partir da relação entre os diferentes significantes. Sozinho, ele não significa nada. A partir de uma construção é possível detectar o significado pela posição que cada elemento toma na cadeia. Para maiores detalhes acerca da discussão dentro da linha teórica que visamos trabalhar, vide Lacan (1985; 1998).

ser identificado com o vazio. Esse vazio - enquanto potência - é fonte de construções que ocorrem pela relação do indivíduo com o mundo. Porém, como vimos no parágrafo anterior, o mundo é **lido** e, assim sendo, muito particular. O que é tomado do mundo externo são as sensações sentidas no corpo que passam por uma **tradução** em palavras. Aquilo que permanece **de fora**, ou seja, não passível a fazer parte da estrutura existente, mas pertencente ao sistema psíquico enquanto **resto**, é o real.

Esta visão parece estar em consonância com a definição de Nicolescu (1999, p.30-31):

Entendo por Realidade, em primeiro lugar, aquilo que resiste às nossas experiências, representações, descrições, imagens e formalizações matemáticas. A física quântica nos fez descobrir que a abstração não é um simples intermediário entre nós e a Natureza, uma ferramenta para descrever a Realidade, mas uma das partes constitutivas da Natureza [...]. Portanto, a abstração é parte integrante da Realidade.

A discussão pode parecer arbitrária, mas não é. A constituição do sujeito da educação diz respeito a um projeto a ser realizado por alguém que não é esse sujeito, mas que será identificado com ele ao final do processo. O que Lacan quer dizer com sua construção do real, é que existirá algo que ficará de fora, que nunca poderá ser atingido durante o disciplinamento (enquanto dispositivo civilizatório).

Conforme citado anteriormente na seção anterior, Boto (2005) afirma que a mesma escola que visa a utilização e distribuição dos espaços escolares com objetivos de padronização, possui uma cultura também que está construída para suportar transgressões. Sendo assim, portanto, ela é passível de questionamento do modelo vigente, por estar em desacordo quanto à organização da vida social.

Essa é a base de sustentação de toda e qualquer discussão dentro do campo educacional escolar. Muito se tem colocado sobre as limitações e indisposições que a estrutura escolar tem em se modificar. Pela afirmação acima, existe dentro dessa estrutura as sementes para a mudança. Cabe a tarefa de identificá-las, potencializando ações que visem a transformação das relações existentes na escola.

Sucedo que nas relações sociais – na cultura humana de forma geral, ou seja, falante – ocorre a subversão do sujeito à palavra, ou seja, a alienação do sujeito à palavra. Desta

forma, busca-se saber se o que se fala é aquilo que se pode falar, como também, buscar pela fala a verdade daquilo que é.

Ghiraldelli Jr (2000, p.28) coloca que uma das críticas realizadas ao sujeito moderno é exatamente essa. Afirma que vivendo socialmente, criamos a linguagem. Estruturamos a linguagem de um modo tal que, obrigatoriamente, “pela estrutura da gramática que forjamos, colocamos um sujeito para desempenhar uma ação. O sujeito não é uma estrutura ontológica, mas apenas lingüística [...]”.

O que acontece é exatamente o contrário. A palavra aponta aquilo que não tem como ser definido, pois é vazio. Toda e qualquer impressão e definição que surja, não é apenas parcial, como fantasiosa. Neste sentido, podemos dizer que diferentemente do *cogito* cartesiano (penso, logo existo), o sujeito é marcado pelo existo exatamente onde não penso (QUINET, 2000).

Importante notar que aqui tratamos de um conceito. “Fantasia” está intimamente vinculada à idéia anteriormente citada a respeito da realidade psíquica. Freud formulou o conceito quando, pela sua prática clínica, percebeu que o conflito que seus pacientes passavam era muito mais interno – com suas próprias representações – do que efetivamente concretos, exteriorizados. A concepção do **outro** – não-eu – também passa por esse mesmo processo. Segundo o mesmo autor (1950, p.240), “as fantasias se originam pela combinação inconsciente do vivenciado com o ouvido, seguindo determinadas tendências” que tem como objetivo tornar inacessíveis as recordações que são a origem do sofrimento. Ao mesmo tempo em que servem de “falsa” recordação, também é suporte das ações realizadas pelo sujeito já que para ele, estas lembranças são reais.

Esse é o ponto de entrada para a discussão do desejo de saber. “Desejo” é aquilo que por mais que se tente criar métodos disciplinares, ele é o indisciplinável: é inalienável. É aquilo que está fora do campo das palavras – exatamente o que passa pela ação da instituição escolar – e se encontra como forma de expressão da angústia. Ou seja, existe a sede humana de separar o ‘bem’ do ‘mal’, ou seja, busca-se certa tranqüilidade distante da ambivalência das coisas do mundo. “Querem a certeza de que sabem que a verdade é alcançável e alcançada por eles” (GHIRALDELLI JR, 2000, p. 27).

Se considerarmos que toda a construção de conhecimento visa a resolução de um **mal-estar** no mundo, todas essas assertivas que servem de busca, um porto seguro, somente

aponta para uma busca do próprio sujeito. Mas o que isso significa? Significa dizer que o sujeito não é algo que possa ser apreendido, apenas visto como semblante: todas as tentativas de encontrá-lo ficam marcadas pelo insucesso da empreitada. Por isso mesmo, podemos afirmar que permanece em sua **falta de existência** e não pela sua presença. A maior expressão do sujeito é a sua **dúvida**.

Massota (1987) confirma essa afirmativa quando coloca que existe na vida humana um saber não-sabido. Esse, por sua vez, nada tem a ver com a natureza sensível externa a este, mas sim, com algo que é vivido internamente e sentido por cada um como expressão de uma dúvida. Para traçar a amplitude dessa questão, é necessário remontar a uma forma muito própria de entendimento das leis do mundo realizado pelo humano: o mito.

O mito está relacionado com a constituição de uma verdade. Os homens buscam a apreensão das leis da natureza como forma de empregar tais conhecimentos para dominá-la completamente. Adorno/ Horkheimer (1985, p.20) afirmam que **poder e conhecimento são sinônimos** e, em tempos modernos, esse conhecimento recebe como crivo e sinal da razão, a ciência, que por sua vez assumiu o lugar da religião. Assim, sucessivamente, o homem busca um caminho para sanar suas dúvidas, no sentido de prever o mundo à sua volta, substituindo uma forma de racionalidade por outra (mesmo que nem sempre o homem não perceba isso).

Como um primeiro momento, temos o mito que surge como uma história com o objetivo de harmonizar o mundo no qual o homem está inserido. Essas informações providas dos tempos antigos trazem consigo um sinal que visa a resolução de questões interiores, sinais de mistérios e de travessias, na qual o homem necessita passar e que em tais histórias, existe o sentimento de imprecisão, incerteza para percorrer o caminho da vida.

As imperfeições da vida é que são realmente apreciáveis, reconhecendo, porém, que elas são cruéis. Nesse sentido, a perfeição seria tediosa, desumana. Portanto, as imperfeições são as características mais humanas e como foi tratado anteriormente, pode ser identificada por cada um por não ser exatamente aquilo que se quer (ou se pensa) ser. Se por um lado, parece ocorrer uma busca de sentido de existência, o mito está vinculado a uma outra coisa.

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma **experiência plena de estar vivos**, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos (CAMPBELL, 1990, p.5, grifo nosso).

É importante destacar que o mito constituía uma parte importante dos conhecimentos adquiridos por cada indivíduo em sua vida, com o objetivo de se preparar para a sobrevivência. Tais conhecimentos eram transmitidos de geração em geração com o mesmo cuidado meticoloso de quem ensina a fabricação de instrumentos ou uma atividade prática a ser utilizada dentro do grupo (como a pesca ou a caça).

Acompanhando cada membro da comunidade desde o nascimento até sua morte, ele tem um diferencial em relação aos acontecimentos históricos. Enquanto estes últimos residem em um campo objetivo, o mito está vinculado a uma realidade subjetiva, porém, não menos real. Saber como veio ao mundo o que ou quem causou e quais os significados ao fato existentes, são de suma importância ao homem pelo impacto subjetivo gerado por essas questões. A partir das respostas a essas questões é que se torna possível tomar lugar na vida.

Podemos entender a relação existente entre o mito e o conceito de fantasia anteriormente mencionado. Ambos fazem menção a uma realidade subjetiva que possui uma marca de realidade para o sujeito. Fica claro, então porque Freud se utilizou em alguns momentos de sua obra da estrutura mitológica trágica para explicar os conflitos e paradoxos humanos. Cada homem tem a sua história assim como contada no mito, como tentativas de apreensão do que não pode ser apreendido.

[...] os deveres, obrigações, direitos e expectativas do homem em relação aos reinos físicos, social e espiritual de sua existência estão todos firmados nesse período de origens, cujo relato autorizado é o mito. Compreendido nesse sentido, torna-se aparente que o significado do mito é tão básico, tão original, que não haveria exagero em dizer que o mito faz o homem (PATAI, 1974, p.70).

A idéia de mito remonta a tempos antigos, onde se julga a não utilização da razão. Porém, por prever a lógica do mundo – da terra e dos deuses – trata-se de uma forma de

racionalidade que também traz consigo uma leitura ética implicando (conforme dito acima) em uma posição de mundo (RODRIGUES, 2001a). Assim, ao pensarmos na queda da ordem mitológica também não é possível perdermos de vista apenas uma alteração na concepção de saber, como também, nas mudanças na ordem ética e política da sociedade como um todo¹⁶.

O saber dos mitos foi, porém, destituído. Isso acontece a partir do momento em que passa a ser premissa a afirmação de que a natureza detém o saber sobre ela própria, cabendo ao homem observá-la. Sob a tutela da racionalidade científica e a ótica exata para a construção da verdade, um novo campo passa a ser observado.

Nesse trajeto rumo à ciência, houve a renúncia ao sentido e a substituição do conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade, sendo que aquilo que não se submete ao critério de cálculo e do útil passa a se tornar suspeito. Essa forma de racionalidade, diferentemente da anterior, conhece as coisas na medida em que pode manipulá-las e, devido a isso, “o homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (ADORNO/HORKHEIMER, 1985, p.24).

Assim, tudo aquilo que não cabe nesse crivo passa a ser considerado mito e automaticamente desconsiderado, julgado e destruído. A diferença entre as duas formas de racionalidade é destacada por Rodrigues (2001a). A racionalidade religiosa está intimamente vinculada com representações de **objetos da própria natureza**, carregados de um poder simbólico didático que leva ao entendimento de valores (como a vida, o mundo, o trabalho, etc.). Por outro lado, a racionalidade científica constrói e desenvolve uma alteração de tal linguagem para **símbolos formais**, porém, não altera a estrutura de imperativo de entendimento do mundo proposta pela racionalidade religiosa.

Mesmo que se trate de duas formas diferentes de mundo, ambas tem as suas armadilhas. Se racionalidade religiosa implica em uma posição passiva do homem em frente a esses símbolos por estarem intimamente ligados a uma ordem transcendente ao homem, a ciência traz um ideal de ação para o reconhecimento daquilo que ordena o mundo, visando modificá-lo. Porém, o preço pago pode ser a alienação em frente à ‘verdade’ construída, gerando o mesmo aprisionamento – alienação – sobre aquilo que deveria deter o poder. Em suma, uma inversão de papéis que leva ao mesmo problema de passividade da racionalidade anterior.

¹⁶ Da mesma forma que a Ciência surge como campo de saber que passou a destituir outros campos do conhecimento como portadores de uma verdade, a própria Filosofia realizou o mesmo processo com o saber mitológico. Encontramos dessa forma, a íntima relação entre a construção de saberes e formação de estruturas de poder.

A análise feita, portanto, passa de certa forma, pela inserção na ciência da crença. Segundo determinados referenciais, todo e qualquer sinal de crença é ponto de suporte para a metafísica, que deve ser evitada para considerar determinado campo como sendo científico. Mesmo assim, toda e qualquer tentativa de objetividade científica esbarra na **fé**, ou seja, muito mais na crença do que se afirma do que necessariamente na verdade indissolúvel do que é afirmado.

Se “não há ciência do homem porque o homem da ciência não existe, mas apenas o sujeito” (LACAN, 1998a, p. 873), a totalidade das tentativas de construção de conhecimento, representa uma “sutura”. Assim, ao considerarmos a existência de algo inatingível pela linguagem – comprovação da não-completude humana -, o sujeito poderia ser apreendido não pelas realizações humanas, mas sim exatamente nas tentativas da sua realização.

Sujeito, portanto, é muito mais o movimento do que o produto deste. Daí a impossibilidade da sua definição: a busca não está na linguagem, mas sim nos seus “buracos” a serem suturados.

Podemos entender a partir disso a ‘vontade de verdade’ expressa sempre no fracasso da empreitada. E disso também é possível constatar a impossibilidade da apreensão do sujeito por qualquer tipo de racionalidade, seja ela religiosa ou científica.

De certa forma, cada um de nós, vive essa dupla angústia: por um lado, de não-saber, e, de outro, aquilo que é considerado como uma ‘verdade’, não sendo a Verdade que toca as nossas questões mais íntimas. Assim, ao mesmo tempo em que roga entre as descobertas da ciência e suas aplicações, o homem moderno retorna aos mitos como uma nova forma de apreensão daquilo que lhe toca.

Esse ponto referente às aplicabilidades da ciência é discutido por Roudinesco (2000, p.13-51) ao debater a existência do ‘homem deprimido’. Como produto da liberdade alcançada pelo desenvolvimento da ciência, o homem passa a sofrer exatamente por não saber utilizar a sua liberdade. O sofrimento não é encarado como pertencente ao homem enquanto sujeito, o que propicia as condições para a utilização maciça dos chamados psicofármacos. Se por um lado ocorre a diminuição do sofrimento, por outro, leva a um afastamento da significação e uma automação comportamental. Esse novo paradigma, segundo a autora, “encerrou o sujeito em uma nova alienação ao pretender curá-lo da própria essência da condição humana” (p.22) constituindo assim uma sociedade depressiva que não quer mais falar de consciência ou desejo e

[...] quanto mais ela se encerra na lógica narcísica, mais foge da idéia de subjetividade. Só se interessa pelo indivíduo, portanto, para contabilizar seus sucessos, e só se interessa pelo sujeito sofredor para encará-lo como uma vítima. E se procura incessantemente codificar o déficit, medir a deficiência ou quantificar o trauma, é para nunca mais ter que se interrogar sobre a origem deles (ROUDINESCO, 2000, p.42).

Se a passagem de um saber dos mitos para uma ode à razão teve que passar pelo crivo da constituição do ato filosófico desde a Grécia Antiga - constituindo, nesse cenário, três campos de conhecimento: a arte, a filosofia e a ciência - o retorno para este terreno também refaz esse caminho pela crítica à racionalidade científica, pela crítica ao sujeito da razão (pela filosofia) e por uma nova leitura da arte como forma de entendimento das questões humanas.

Retomando a tese que defendo nessa seção – acerca da crise da racionalidade e a implicação para o conceito de sujeito o que, por sua vez, gera implicações no campo educacional – é possível entender que o retorno ao mito tem o sentido de retornar ao próprio homem. Se a consciência humana não conseguiu ser o porto seguro para a configuração de um homem novo ou uma sociedade melhor, alguns autores puderam tirar da tragédia um sentido diferente para reler a questão do sujeito moderno.

Roudinesco (2002) relata dois heróis que trazem ‘verdades’ sobre o humano. O primeiro deles é Édipo, herói da tragédia grega de Sófocles e o segundo é Hamlet, príncipe da Noruega da tragédia de Shakespeare. Segundo a autora, ambos refletem em seu tempo os paradoxos do homem enquanto ser social, dos conflitos que vivencia e das saídas que dá para tais questões.

A tragédia do Édipo Rei ganhou lugar de destaque na obra freudiana e conceitua-chave para a nova forma de intervenção clínica que viria a se tornar o campo psicanalítico. Desde muito cedo, Freud (1950) constatou – inclusive em si mesmo - que o homem carrega em sua vida as mesmas marcas que podem ser observadas na tragédia de Sófocles, sendo esta a questão que busca responder durante toda sua existência. Assim, ele destaca o lugar que Édipo ocupa dentro da tragédia. Iremos por partes.

A primeira questão é a posição do sujeito frente à sua pergunta “Quem sou eu?”. Édipo, filho legítimo de Laio e Jocasta – rei e rainha de Tebas – e criado pelos reis de Corinto, segue em busca da verdade sobre si encontrando ao invés disso o seu destino. Levantando a questão sobre sua origem ao oráculo de Delfos, é informado que seu destino é

matar seu pai e desposar sua mãe. Em frente ao inevitável, toma uma decisão: com medo, ao invés de voltar a sua cidade de origem – Corinto – parte pela estrada para Tebas, fugindo assim do seu destino, sem saber que dele mais se aproximava.

O que se expressa no panorama geral – e considerado como primeiro elemento da constituição humana como afirma Roudinesco (2002) - é a escolha feita por Édipo de não-saber, ou seja, em frente àquilo que era uma verdade inquestionável do oráculo, preferiu a fuga ao invés de encarar as circunstâncias concretas que o levariam a esse ato. Ao tomar tal decisão, sem saber, se aproximava não apenas do seu destino, como também da descoberta de sua origem.

Após a realização da profecia, de vencer a esfinge e ocupar o trono, Édipo jura encontrar o culpado pela morte do rei. Nesse ponto, conforme aponta Foucault (2001), a tragédia transforma-se no **primeiro inquérito** presente no pensamento grego e, portanto, a de existir um culpado¹⁷. Vernant (1999) afirma que esse instante refere-se a uma transição entre a existência de um momento de passividade para outro no qual o homem passa a ser detentor de uma vontade, mediada por uma lei não mais pelos deuses, mas sim da *polis*. Assim, a tragédia tem o objetivo de apontar uma nova ênfase sobre a ação humana.

[...] agir tem um duplo caráter: de um lado, é deliberar consigo mesmo, pesar o pró e o contra, prever melhor possível a ordem dos meios e dos fins; de outro é contar com o desconhecido e incompreensível, aventurar num terreno que nos é inacessível, entrar em um jogo de forças sobrenaturais sobre as quais não sabemos se, colaborando conosco, preparam nosso sucesso ou nossa perda [...] (VERNANT, 1999, p.21).

Somente a partir disso faz sentido pensar em uma ordem jurídica. Talvez muito mais do que em *Édipo Rei*, em *Antígona* essa questão fica muito mais clara. As leis da *polis* – dos homens – são colocadas em disputa com as leis do Hades – dos deuses – sendo que independente

¹⁷ Divergente da posição freudiana à princípio, Foucault aponta uma outra importância para a questão edípica dentro da sociedade moderna. “*Parece-me, que há realmente um complexo de Édipo na nossa civilização. Mas ele não diz respeito ao nosso inconsciente e ao nosso desejo, nem às relações entre desejo e inconsciente. Se existe complexo de Édipo, ele se dá não ao nível individual, mas coletivo; não a propósito de desejo e inconsciente, mas de poder e de saber*” (FOUCAULT, 2001, p.29).

A discordância de Freud parece-me muito mais primária (por se tratar de uma visão humana totalizadora - mediante a defesa conceitual da existência do inconsciente – e não mais um discurso, conforme a leitura de Foucault) do que necessariamente pontual. Ambos parecem concordar que Édipo surge na sociedade moderna como um tópico *mediador*, como um organizador das relações humanas. Não busco aqui diminuir diferenças que me parecem inconciliáveis, mas sim destacar que a discussão edípica ultrapassa a lógica de uma visão unilateral, derivando daí a importância de uma múltipla análise.

para que lado se faça a defesa cada qual tem seu preço a pagar. No fato de ser uma tragédia, Freitag (1992) afirma que a noção de tragédia aponta para um ser humano livre e, portanto, responsável por seus atos. Por isso, existe a possibilidade de tratar em seu centro da questão da moralidade, sem perder toda a complexidade que o tema traz em si.

Juntamente com o caráter da lei, também é possível verificar a invenção do termo jurídico de **infração** como também a de **responsável/culpado**. Assim, um ato cometido contra um dos indivíduos da *polis* pode ser declarado como sendo realizado contra a própria *polis* e, portanto, passível de julgamento.

[...] Não se trata mais de resgatar sua paz, dando satisfação a seu adversário. Vai-se exigir do culpado não só a reparação do dano feito a um outro indivíduo, mas também a reparação da ofensa que cometeu contra o soberano, o Estado, a lei [...] (FOUCAULT, 2001, p.65).

Mesmo que seus atos tenham sido realizados sob a égide da ignorância, isso não retira de Édipo a responsabilidade: mesmo que pronunciados pela voz e autorizados pelos deuses, suas ações passam a ser passíveis de punição senão da *polis*, de si mesmo (o que pode ser observado pelo seu auto-exílio ao final do texto). Ao mesmo tempo, o reconhecimento da verdade incondicional daquilo que foi feito causa horror. A escuridão – pela cegueira ao final da peça – é o único remédio possível para não ver a tragédia provinda das conseqüências dos atos, em si, não-sabidos.

Se em uma primeira visada, a tragédia pode indicar que a fuga do destino leva à concretização do mesmo, a pergunta que pode ser feita é: o que teria acontecido se Édipo tivesse voltado à Corinto e enfrentado a sua ‘verdade’ (considerando que para ele seus pais de sangue eram os reis da cidade-estado indicada)? É impossível saber a resposta de tal questão já que não foi o caminho tomado. Isso aponta ao fato indicado por Lacan (1985) ao defender que é exatamente essa a problemática central da existência humana: saber que tomar uma posição frente ao desconhecido sempre implica em perdas.

Tudo isso somente foi possível de apreensão pela virada trazida pela tragédia grega. A verdade inquestionável dos deuses nas profecias do oráculo passa para a incomunicabilidade e a ambigüidade das relações humanas. Como condição, tivemos um homem que começou

[...] a ter experiências de si mesmo enquanto agente mais ou menos autônomo em relação às forças religiosas que dominam o universo, mais ou menos senhor de seus atos, podendo mais ou menos [...] dirigir seu destino político e pessoal [...] Essa experiência ainda incerta e indecisa daquilo que na história psicológica do homem ocidental, será a categoria da vontade [...], na tragédia exprimi-se sob a forma de uma interrogação ansiosa a respeito das relações do agente com seus atos: Em que medida o homem é realmente a fonte de suas ações [...] (VERNANT, 1999, p.23).

Apontamos aqui para a tragédia do príncipe *Hamlet* de Shakespeare. Assim como a história de Édipo, existe uma série de análises a respeito da obra, perpassando diversos campos do conhecimento¹⁸ com diversos tipos de posicionamentos, tanto à análise do conteúdo, quanto à forma.

Seguindo a linha defendida por Vigotski (1999), é impossível realizar uma análise da tragédia de *Hamlet*, sem levar em conta as suas contradições internas. A grande parte dos comentários acerca da mesma tem, segundo o autor, um caráter totalizador ou normatizador. Ou seja, buscam de um lado simplificar as análises em torno de um único elemento conferindo a este a totalidade da causalidade dos acontecimentos ou de outro lado, procuram fora da própria tragédia, elementos que sirvam para sua análise, dificultando o real entendimento da mesma.

A questão central de *Hamlet* pode ser resumida da seguinte forma: condenado a jamais ser rei, o herói do novo século busca a sua identidade. Pergunta-se: “Pode ele advir como um sujeito sem se desfazer de sua soberania de direito divino?” (ROUDINESCO, 2002, p.69).

Porém, a resposta apontada pela autora está relacionada com uma das posições criticadas por Vigotski. Afirma que Hamlet é um homem com um plano que vai além de suas forças. Culpa-se o tempo todo pela sua morosidade em atingir os objetivos de sua vingança. Assim, Roudinesco assevera que a questão levantada por Shakespeare não é saber por que o príncipe não consegue matar o rei – seu tio, assassino de seu pai e marido atual de sua mãe – mas sim por que não consegue realizar um ato tanto quanto o deseja. Assim,

¹⁸ Uma densa – e crítica - revisão bibliográfica do tema pode ser encontrada em dois momentos da obra da Vigotski. A primeira, na análise integral da obra – que não foi utilizada como referência desse trabalho devido à sua especificidade – e a segunda, como elemento de uma obra mais ampla à respeito da análise estética (VIGOTSKI, 1999).

[...] Ao herói culpado de ter um inconsciente; a Édipo, que não tem inconsciente porque é o inconsciente, contrapõe-se um herói culpado de se sentir culpado e capaz, como um histérico, de (se) dissimular seus desejos, seu passado, sua infância [...]

[...] Hamlet se torna então para Freud a prova clínica da existência de um complexo que não podia levar seu nome, mas do qual era o porta-voz e experimentador [...] (ROUDINESCO, 2002, p.74-75).

Ocorre aqui a união de uma tragédia de destino (Édipo) a uma de caráter (Hamlet). O que é possível tomar como ponto importante é a impossibilidade de separarmos o personagem de sua ação, mesmo que ambos tenham entre si elementos contraditórios. Em outras palavras, Hamlet na sua fala de quem deseja um ato que, de fato, não realiza, demonstra a existência do sujeito dividido, conflituoso.

Porém, afirma Vigotski (1999) que a contradição é apenas aparente e aqui somente é possível entender tal afirmação se retomarmos a noção central do que está em jogo na tragédia. Assim como os personagens e a trama encenada, não é possível separar o espectador do processo. A tragédia tem como um dos elementos, a catarse. Lacan (1985) explica que a função da tragédia somente pode ser encontrada nesse movimento de purificação que é a catarse: expurgação das paixões, do temor e da piedade.

O calvário de Hamlet na busca da vingança é sentido por cada um através de uma dupla união de sentidos que é proporcionada pelo autor da tragédia. Vemos aquilo que Hamlet vê, o que é relativamente comum ao espaço cênico. Porém, o que é divergente nesse caso é que devido aos julgamentos endereçados a si próprio, vemos Hamlet com seus próprios olhos, o que leva ao fato de que “com o herói nós começamos a nos sentir na tragédia uma máquina de sentimentos comandada pela própria tragédia, que por isso assume sobre nós um poder absolutamente específico e exclusivo” (VIGOTSKI, 1999, p.243-244).

A identificação com o herói, portanto, é um dos elementos chaves da tragédia. Assim, retomamos a razão de uma nova busca de sentido humano a partir da retomada da tragédia ao vinculá-la com as experiências presentes. Para que vivenciar o que é do outro? Essa vivência é tamanha que a desilusão da morte de Hamlet, ao final da tragédia a transforma em algo aparentemente sem sentido, à beira da loucura. A lógica contraditória de guiar o espectador a um final desenhado desde o início, ao mesmo tempo em que o afasta ao longo da trama, serve para

propiciar uma vivência mais intensa dos conflitos existentes na trama que não possuem uma resolução simples ou superficial.

As contradições existentes em Hamlet não servem para apontar apenas um personagem conflituoso, mas também para demarcar o sentido de tal conflito. Vigotski (1999) faz uma relação entre o quadro e o retrato afirmando que o segundo é marcado pela não coincidência entre os diversos elementos fisionômicos da expressão do rosto, o que propicia que a cada olhar, novas sensações sejam adquiridas. A partir disso, afirma que a mesma questão também é encontrada na tragédia.

[...] O retrato nos transmite mais que um simples rosto e a expressão da alma nele petrificada: ele nos transmite a mudança dos estados d'alma, toda a sua história, toda a sua vida. Acharmos que, de modo absolutamente análogo, o espectador enfoca o problema do caráter na tragédia [...] a não coincidência psicológica dos fatores da expressão do caráter é o fundamento do sentimento trágico. A tragédia pode obter esses efeitos incríveis em suas expectativas, a esbarrar em contradições [...] conseguimos experimentar mais emoções do que em anos inteiros da nossa vida comum [...] (VIGOTSKI, 1999, p.243).

As tentativas de expressão dos diversos sentimentos constroem a contradição, e esta é a base para o reconhecimento da existência dessa mesma contradição em cada um. Conforme aponta o final da tragédia, palavras são apenas palavras e o que resta é o silêncio.

Esse ponto se coaduna com aquilo que foi colocado no início desta seção em relação à impossibilidade da fala atingir a verdade subjetiva. Toda tentativa de atingir o sujeito através da palavra torna-se fadada ao fracasso. Entende-se a tentativa, pela via trágica, de uma nova apreensão do sujeito por uma dupla via: pelo reconhecimento através de atos concretos e efetivos independente do saber que se mostra, porém reconhecido como vontade e, portanto, responsabilidade; e pelo sentimento ao qual somos envoltos ao nos depararmos com o incompreendido que é identificado pela catarse.

A catarse, porém, também não está relacionada com o saber, mas sim com as sensações corpóreas que ultrapassam o campo da representação. Assim, continuamos com a perspectiva de que mesmo sentida e mesmo que possamos transformar o sentimento em palavra, ainda assim, o sujeito permanece fluído a ponto de seu não reconhecimento. Se o sujeito permanece nas sombras, a pergunta sobre a sua existência pode ser retomada. Consideramos para

os devidos fins que o tema levantado nesse capítulo foi tratado com o objetivo de problematizá-lo e não para uma definição final que a princípio parece ser impossível de ser feita independente do referencial adotado.

Segundo Fischer (2002, p. 66), o ponto de partida fundamental é o fato de que “linguagem e representação, discursos e enunciados, são parte vital das práticas, eles mesmo práticas e estas se impõem aos sujeitos”. A tentativa de uma melhor delimitação dos desafios desse trabalho serve de base para a compreensão das práticas que foram e continuam sendo realizadas no campo educacional e que marcam a problemática da incomunicabilidade dos sujeitos envolvidos nele.

Focalizamos neste capítulo a discussão da subjetividade e sua relação com a educação, entendida como a tentativa de materialização de um projeto de ser humano autônomo. Ao mesmo tempo é possível destacar que, ao buscar respostas nas trilhas seguidas pela ciência, construiu-se uma visão racional de homem que, por fim, levou a uma simplificação humana. A partir dessa problematização, destacaremos no próximo capítulo a passagem da noção de uma formação utópica a partir da proposta de inserção da ordem como premissa de realização humana e social para outra que toma a mudança como modelo para entendimento da educação.

Veremos que paralelamente a tal alteração, observamos neste caminho o início do processo de enfraquecimento do eu e a formulação de novas formas de relação entre o homem e o mundo em que se encontra. Assim sendo, - e retomando a problemática inicial da dissertação para a construção do sujeito autônomo – será necessário o estabelecimento de novos projetos que passam a levar em conta, de forma definitiva, a perspectiva ética e estética de formação. Esse é o caminho que faremos a seguir

CAPÍTULO III – JOGOS DE IMAGENS NA FORMAÇÃO DO EU

Como indicamos anteriormente durante a problematização da questão focalizada na dissertação, nosso objetivo é fazer um trajeto que determine a construção da autonomia humana a partir da educação, entendida como projeto de formação. No capítulo anterior, pontuamos a importância da educação escolar na elaboração de um tipo de subjetividade que é demarcada pela prescrição e alienação provocada por discursos prévios à escola, comumente elaborados pelo campo científico, visto como lugar do conhecimento.

Esse tipo de tentativa de submissão do sujeito à palavra se torna, porém, frustrada. Vimos também que a linguagem possui um limite de apreensão do sujeito e toda a tentativa de fazê-lo por essas vias são na verdade, formas de subvertê-lo a um campo ao qual ele não pode ser reduzido.

A busca da compreensão do sujeito pode ser reduzida ao próprio **susto** de encontrá-lo: o sujeito se impõe como uma passagem que se caracteriza pela busca daquilo que somente mostra-se como semblante; uma fluidez que marca o corpo pelas vias da catarse – emoção que irrompe da afetação a algo que se encontra fora do corpo, porém, por alguma razão, parece tocar o indizível e faz com que surja o choro, o riso, etc.

Encontramos uma divisão que se impõe: de um lado o **sujeito da palavra**, descrito, marcado pela restrição e referência da linguagem; de outro, **o sujeito que se encontra além** desta, reconhecido por aquilo que não compreende, mas que sabe estar presente em si. Ambos unificados e materializados na existência de um único corpo que vive, sente, interage e se relaciona com o outro e com o mundo.

[...] Não há nada substancial em relação a esse sujeito; não há nenhum ser, nenhum substrato ou permanência no tempo, em resumo, nada com que estejamos acostumados a procurar quando falamos dos sujeitos. Há um tipo de fogo de palha e tudo então se acaba.

[...] o sujeito cartesiano conclui que ele é toda vez que ele diz para si mesmo “Eu penso”. Ele precisa repetir para si mesmo as palavras “Eu penso” para convencer-se de que existe. E, tão logo pare de repetir essas palavras, sua convicção inevitavelmente se evapora [...] (FINK, 1998, p.64).

Essas diferentes formas de apreensão não seriam um problema a ser resolvido (pelo menos a princípio) se não existissem algumas complicações. A primeira delas remonta à dicotomização do eu demarcado pelas duas formas de expressão do sujeito. A segunda é o aparecimento da angústia gerada na saída da certeza da imagem para a fragmentação da divisão. É exatamente nesses dois processos que iremos nos debruçar neste capítulo, refletindo o impacto, impedimento ou estruturação para a formação da autonomia.

Iniciemos pela configuração do engano da totalidade do ser. Conforme bem colocou Ghiraldelli Jr. (2000), a subjetividade foi posta em crise exatamente pelo fato de que pensava-se nela como uma instância unitária, detentora das bases de formação da autonomia, entendida como a relação entre a responsabilização da ação, atuação do campo social, construção do conhecimento - de si e do outro -, interligados por um eu que remonta àquilo que foi vivenciado psicologicamente.

Essa última instância, o eu, é na verdade o grande problema que teremos que resolver. Observa-se, então, que existe **uma distinção dentre o eu e o sujeito** e é exatamente esse o ponto que define a diferença essencial em termos de compreensão do que seja a autonomia. A escola trabalha sempre com a formação do eu e não consegue ter uma ação contínua – mas sempre tangencial – em relação ao sujeito. Em outras palavras, existe na educação escolar uma confusão de termos que terminam por reduzir o que é a subjetividade e, com isso, as suas possibilidades de entendimento.

Desta forma, partimos para uma difícil constatação. Enquanto o eu é educável por uma série de dispositivos (coercitivos ou não) que vêm a formá-lo, o sujeito é demarcado pelo afastamento desse processo. Ele se encontra nas fendas educativas (e discursivas), sejam elas escolares ou não. Retornaremos adiante a essa questão. Agora é necessário discutir um outro ponto não menos importante: o que nos fez construir historicamente esse engano?

Não há dúvida que a confusão é constitutiva e, de certa forma, estrutural. Como as palavras não conseguem dar conta de explicar o processo, o ponto de partida para o entendimento de qualquer elemento é a sua **coisificação e recorte do mundo**, ou seja, a transformação do movimento em estática.

Assim como toda a palavra possui o traço de paralisação do movimento, encontramos também nas imagens o mesmo processo acontecendo. Essa uma das críticas realizadas por Walter Benjamin (1980) quando faz a diferenciação entre a fotografia e o cinema.

Na foto, encontramos um reconhecimento do corte do movimento e, com isso a sensação do fim de um momento passado que se materializa no pedaço de papel. Essa sensação demarca a experiência presente que se mostra como continuidade da vivência passada. Diferentemente disso, vemos no cinema, o estabelecimento de um engano: a foto em movimento gera a sensação de que o fato de ver algo faz com que se viva esse algo. Ao invés de uma morte que marca um novo início, encontramos o empobrecimento do processo de experienciar¹⁹.

O engano ainda vai além desse ponto. Encontramos a elaboração de sentidos previamente postos à imagem vista, concretizados exatamente na seqüência exata dos acontecimentos anteriores a ela, determinando um começo-meio-fim. Temos a formatação de um sentido à imagem. Ainda que esse processo também possa ser encontrado na fotografia, por se tratar de um elemento que demarca um objeto do tempo, a idéia de processo deve ser reconstruída por aquele que entra em contato com a imagem. Ciavatta (2005, p.125) explica como isso ocorre:

Seu elemento próprio é duplo sentido, porque o fenômeno indica a essência, mas também a esconde. A essência, que não se dá imediatamente à compreensão, é mediata ao fenômeno. A fotografia é um objeto exemplo desde “claro-escuro”. Embora a realidade seja a unidade da essência e aparência, a essência manifesta-se em algo diferente do que é. Nesse sentido, reconhecer um objeto é revelar sua estrutura social. Aparentemente, a fotografia é um objeto simples, um momento congelado no tempo. Como produto social, a imagem fotográfica tem um autor, foi feita com determinadas finalidades, foi apropriada e serve à preservação da memória e à identidade de indivíduos e grupos.

Vemos a construção da lógica da significação do mundo que também termina por nos levar à díade eu-sujeito anteriormente proposta. A imagem possui um duplo impacto. Ao mesmo tempo em que abre a possibilidade para uma análise conjectural de um campo de relações, também se mostra estática e de certa maneira, completa. **Esconder e mostrar pelo seu semblante é a marca da imagem** (CABAS, 1982).

Esse jogo sempre faz alusão às relações entre elementos presentes em um determinado sistema discursivo, que termina por determinar uma **dialética amorosa**. “Dialética” aponta o nível de inter-ação entre os elementos e “amorosa” porque implica em demandas que são colocadas entre os pares da relação em questão. Isso implica que ambos possuem interesses díspares e dispersos na relação: **ambos desejam**, ainda que não saibam disso.

¹⁹ Sobre a importância da experiência na formação da autonomia discutiremos no próximo capítulo.

Quando observamos o processo de socialização – como citado no capítulo I – este deve ser lido a partir de uma dupla visão. De um lado a formação do sentido de pertença a um grupo social por parte da criança, ou seja, a compreensão de ser mais um entre outros; de outro lado, temos a leitura que esse grupo faz da criança. Com isso demarcamos ao menos dois lugares possíveis no discurso: ainda que o mundo simbólico ainda não faça parte da criança, ela, antes mesmo de nascer, já faz parte desse campo de relações.

Estabelecemos, então, que os lugares da imagem tendem a ser questionados exatamente pelo fato de que existe mais um ponto possível para os elementos se fixarem. É nesse sentido que socialmente falamos em cristalizações de conceitos: demarcação de apenas um lugar possível no discurso. É o que vemos no processo educacional.

[...] A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

[...] O que é, no fim de contas, um sistema de ensino senão uma ritualização da fala, senão uma qualificação e uma fixação dos papéis dos sujeitos falantes; senão a constituição de um grupo doutrinal, por difuso que seja ; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com os seus poderes e os seus saberes? [...] (FOUCAULT, 1996, p,12).

A partir dessa pequena digressão, encontramos a necessidade de buscar no desenvolvimento humano, a formação de uma **miragem** - ou engano - demarcada pela construção de uma **imagem subjetiva do corpo**, que remonta a falsa idéia de imanência e com ela, a completude. Mas não apenas isso. A formação da imagem do corpo será a base para o pertencimento ao grupo e à entrada do ser para o estabelecimento de trocas simbólicas com o campo social. Esse é o caminho que faremos a seguir.

3.1 A COMPLETUDE DA IMAGEM

Encontramos na sociedade atual uma forte centralidade que marca a presença do corpo, cujos traços têm por base todo um processo que demarca a constituição subjetiva do ser humano. Vimos que não podemos compreendê-la como fora de uma realidade concreta. Porém, ao mesmo tempo, se somente assim fosse, cada tempo teria uma forma específica de subjetividade, fato que não concordamos.

Compreendemos que a formação subjetiva tem por fundamento a necessidade de um processo de estruturação, ou seja, a presença de “[...] um conjunto de elementos que adquirem valor uns com relação aos outros a partir dos critérios de relação e oposição e forma em sua conjugação uma estrutura articulada, combinatória e autônoma” (GRASSI, 2005, p.71). Partimos da premissa de que este percurso tem por base três campos: um deles referente à formação das imagens; o segundo, a obtenção da estrutura simbólica; terceiro, a constituição de uma realidade não passível de apreensão pelos dois campos anteriores.

Podemos afirmar que o campo das imagens é o mais frágil de todos, ainda que seja o fundamento dos outros dois. Juntos formam um complexo sistema no qual a soma das partes não condiz necessariamente com o todo que encontramos ao final do processo. Por essa razão, inúmeras são as possibilidades de relação entre os elementos presentes no campo das imagens e o significado simbólico que cada uma destas imagens possui.

Podemos verificar esse processo com um simples exemplo. Tomemos uma pessoa que anda de cadeira de rodas. Existe em nossa sociedade certa tendência – preconceituosa - a fazer uma relação metafórica de que o fato desta pessoa não conseguir se locomover sem a ajuda de um aparelho, a torna totalmente incapaz de realizar qualquer tipo de tarefa. Vemos nesse caso uma imagem que traz em si um elemento simbólico ofertado por um outro. Porém, essa mesma pessoa olhando para si mesma pode não fazer a relação arbitrária apontada.

Nesse sentido, é bem verdade que a imagem favorece uma primeira apreensão do sujeito, mas ela não basta. Passará por uma série de transformações que tanto podem ser para complexificá-la como para simplificá-la via campo simbólico. Assim, a definição do significado da imagem somente fará sentido a partir de intensas relações de comparações entre a imagem e

suas possibilidades. Como bem afirma Wisniewski e Belan (1992, p.151), “a visão total do corpo permite ao sujeito um domínio imaginário do seu corpo, prematuro ao domínio real”.

Temos que retomar a constituição da imagem na formação subjetiva. Ao nascer a criança, ainda que tenha os órgãos do sentido em perfeito funcionamento, passa por um período de adaptação à série de estímulos que passa a capturar do contexto em que vive. Observa-se que dentro desse caos sensorial, a criança passa a padronizar determinados tipos de estimulação ao mesmo tempo em que age tais estímulos.

Em meios desse processo, encontramos o nascimento do Outro para o sujeito. Consideramos para efeito desse trabalho, essa questão como ponto central. Isso significa que, se em termos reais a criança não vive sem o outro, subjetivamente, esse outro não existe para a criança. **Ele tem que se fundar.** E não há dúvida que essa primeira impressão é do campo da imagem.

Esse processo é explicado por Cabas (1982, p.174):

[...] existindo um indivíduo denominado *a* em relação com outro indivíduo denominado *a'*, podemos observar a seguinte tendência constante: que *a* tenda a procurar o atributo (linha), que define diferencialmente *a'* de modo a transformar-se à imagem e semelhança do Outro em cuja relação se achava inscrito, produzindo à maneira de efeito uma supressão da diferença.

Vemos que o autor aponta um elemento de suma importância para a nossa análise: encontramos a passagem do outro ao Outro. O que isso significa? Esse que reflete uma imagem possui o traço de ser mais do que aquele que é visto, sob a característica de **ser completo**. A imagem, nesse caso, afasta a possibilidade de apreensão do outro como ele é, mas insere no jogo, a noção de um objeto total, ideal.

O surgimento do Outro possui ainda diferente sentido. Ao mesmo tempo em que, através dele, cria-se uma imagem de si inserida através de uma inter-relação (ou seja, uma dialética), vê-se que sob a premissa da não-diferença, colocada em xeque na relação com o Outro, encontramos a estranheza e com ela, a necessidade imperativa de ação sobre o outro. Inicia-se, com isso, o caminho de construção do conhecimento tanto de si como do mundo.

Pela lógica do espelho, a imagem do outro implica na formação de uma imagem de si-mesmo, o que nos leva a compreender que o nascimento de alguém que não sou eu,

gera retroativamente a necessidade de um movimento sobre si, processo de auto-conhecimento, que inevitavelmente leva ao encontro do vazio de significados próprios do que é o sujeito. Descobre-se que o mesmo desconhecimento do outro é o desconhecimento de si: **há um outro que não se conhece dentro de cada um.**

O reconhecimento feito pelo sujeito de sua imagem no espelho é um fenômeno duplamente significativo para sua realidade. A imagem especular fornece um bom símbolo dessa realidade: seu valor afetivo, ilusório como uma imagem, e sua estrutura, isto é, como reflete a forma humana (LOPES, 1997, p. 80).

A partir desse duplo processo é possível compreender a importância no que se refere à formação subjetiva. Se aquele que não é idêntico ao eu, pela imagem está lá fora, e vê-se por essa imagem que ele é completo, as questões subjetivas são endereçadas a este como forma de obtenção e esperança de resposta. Conhecer o Outro, torna-se fundamento para conhecer a si próprio. Em outras palavras, esse estranho denominado **Outro é o lugar de enfrentamento do indizível, do não-eu**, das coisas do mundo, dos objetos a serem assimilados, compreendidos nas relações que estabelecem. Porém, a grande questão está no fato de que tal processo possui certa impossibilidade pela própria limitação presente no corpo.

Temos a formação de uma dupla questão quando buscamos definir o Outro. Ao mesmo tempo em que é um **conteúdo**, e que, portanto, possui um conteúdo a ser conhecido, ele também é um **forma ou lugar vazio** por definição e que pode ser ocupado por diferentes elementos ao longo da vida. Se o primeiro aponta para o desenvolvimento de um **sujeito epistêmico**, o segundo, aponta para o surgimento de um **sujeito ético**.

Em outras palavras, no processo epistemológico, o Outro – entendido tanto como o mundo, as pessoas que dele fazem parte, como também a si-mesmo - é transformado em objeto a ser conhecido, o que nos leva a defesa da tese que sem o nascimento do Outro não existiria base para o início do processo de conhecer; como derivativo disso, encontramos que a partir do momento em que o Outro existe, passa a ser necessário tomar uma posição frente ao lugar que este ocupa nas relações. Falamos, portanto, da **conexão entre conhecimento e valor**, entendido como derivativo da ação em relação a outro.

[...] as coisas e situações relacionam-se com nossos interesses e necessidades, por meio da experiência dessa subjetividade valorativa [...].

Assim, quando o homem age, ele é levado não apenas a saber e a conhecer os dados envolvidos em sua ação, mas também a ponderar a validade e legitimidade da mesma. É instado a tomar uma posição quanto à legitimidade dessa ação, interpelado pela consciência sobre sua adequação aos valores que vivencia. Esta sensibilidade [...] é a consciência moral, sensibilidade aos valores éticos (SEVERINO, 2005, p.147).

Ambas as possibilidades acontecem paralelamente e somente podem ser divididas para um entendimento didático. Mas aqui neste ponto encontramos algumas confusões de termos. Vemos na escola, muito comumente, a união de ambos os processos como se eles não fossem distintos em sua base. Isso leva a constituição da idéia de que através do conhecimento se forma um sujeito capaz de agir diferencialmente na sociedade, em uma melhor relação com o semelhante. É o que observamos nas idéias de Saviani (1991) citadas anteriormente.

Começamos a desfazer esse engano quando investigamos a utilização do termo “semelhante”. Ele está intimamente relacionado com a idéia de que através desse processo de integração subjetiva da criança ao campo social – passagem da espécie ao gênero humano – ela passa a fazer parte de um grupo, reconhecendo-se como elemento integrado às ações, sentimentos e posturas de tal formação. Indo além, passa a ver o outro como próximo a ela através de um movimento identificatório com este, eliminando-se assim, as diferenças que existem entre um e outro.

É possível, então, traçar a partir dessa visão que através de um jogo de imagens constrói-se aquilo que comumente entendemos como sendo a **identidade**, posição que garante alguma segurança nas vias do estranhamento do outro e de si-mesmo.

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo. Embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente, “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente [...] (BAUMAN, 2005, p.35).

Definamos então a identidade como sendo o tomar o que é do Outro com o objetivo de explicar o que se é. Esse processo ocorre primeiramente pela formação da imagem que sucessivamente se complexifica. Foi citado o exemplo de que nem sempre a imagem que vêm de fora é a imagem que se tem de si. Isso não seria possível se houvesse uma adoção literal da visão do Outro. Como então explicar essa distinção?

A resposta está no papel exercido pela formação da imagem do corpo. Não há dúvidas que ao falarmos de processos, falamos de transformações. Portanto, também devemos ressaltar que existe uma distinção entre a imagem enquanto estrutura e conteúdo: enquanto a primeira demarca a formação de uma noção de corpo, de um reconhecimento de si em uma relação espaço-tempo, a segunda está intimamente relacionada com a formação do ideal de eu em comparação à totalidade do Outro.

Falemos da estruturação ou simbolização primária na formação da imagem do corpo. Ela é marcada pela relação do sujeito com os elementos primordiais de sua vida – em especial, os primeiros cuidadores. Citamos durante o primeiro capítulo a marca de dependência absoluta, característica do início do processo de estruturação. A partir de tal relação podemos compreender através de uma série de processos lógicos, a formação dos campos que servirão como suporte para a relação deste ser com o mundo à sua volta, o que inclui as pessoas e a si próprio.

No ponto de partida da evolução mental, não existe, certamente, nenhuma diferenciação entre o eu e o mundo exterior, isto é, as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como um “eu”, nem a objetos concebidos como exteriores. [...] por causa dessa dissociação primitiva, tudo que é percebido é centralizado sobre a própria atividade. O eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo e **à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando** [...]. (PIAGET, 1967, p.19, grifo nosso).

Isso implica dizer que somente é possível conceber algo fora, a partir do momento em que nessa relação passa-se a construir uma realidade interna. Essa primeira realidade subjetiva terá como traço fundamental ser imagética. Isso implica no fato de que a descentralização que ocorrerá durante toda a vida traz consigo a marca desse primeiro momento que se trata efetivamente da **apreensão da existência como corpo**.

Cabas (1982) explica que o ser humano possui, no início da vida, uma sensação fragmentária de si e, conseqüentemente, do mundo. Por essa razão, termina por captar o sensível apenas por *flashes* que atingem esse pequeno ser como um fogo que queima. Fica claro, portanto, que a relação, ainda que primária, demarca a importância e centralidade do corpo no conhecer. Derivamos disso, que mais importante do que as condições objetivas de existência está a relação que cada um possui com seus elementos constituintes.

[...] o homem não desfrutaria apenas de um mundo circundante comum, determinado pelas características da espécie, mas cada sujeito seria o centro, à sua maneira, de um mundo pessoal, construído a partir das vicissitudes identificatórias a que foi submetido no interior do grupo familiar [...]. (SIMANKE, 2002, p.256).

Ainda sobre a formação da imagem, ela não seria possível sem a existência de um outro que olha, neste contexto entendido como forma de compensação de um vazio orgânico. Em outras palavras, o corpo sozinho não consegue realizar a formação humana que se dá, portanto, no encontro – e não, identificação completa – com o campo do Outro.

O olho que vê algo que o olha demarca uma dupla posição para o vivente. A confirmação de que existe algo externo a ele que vê algo, constituinte de uma dialética que não será quebrada. Através desse olhar que olha, ele verifica a sua própria existência enquanto **ser no espaço, ou seja, detentor de um corpo.**

Em outras palavras, significa **a adesão de um sujeito ao corpo**, sendo que ambos passam a ser compreendidos dentro de uma mesma lógica irreduzível. Conhecer o sujeito será conhecer a relação que ele possui - enquanto corpo - no mundo que o circunda; conhecer o corpo se constitui como forma de manipular o sujeito expresso por este.

Assim definimos as bases para a compreensão da relação entre a formação subjetiva e a manipulação de tempos e espaços na realidade concreta, como acontece na educação escolar, citada como elemento-chave na elaboração de dispositivos que inserem o sujeito na lógica própria de algo que o transcende.

Isso nos mostra uma outra marca importante. Essa mesma operação parece colocar o sujeito em um lugar específico e paradoxal na relação com este alguém fora. Ele se vê em uma posição passiva quanto ao Outro ao mesmo tempo em que este Outro é um desconhecido

e passa a necessitar de uma operação com claros objetivos de conhecê-lo. Se vimos anteriormente que o conhecimento do mundo - enquanto estrutura - é simétrico às ações tomadas no que diz respeito ao campo subjetivo, tomar o Outro como algo a conhecer, significa tomar-se também como objeto desconhecido.

Porém, é importante realizar uma separação de termos neste ponto, como forma de esclarecimento para seguirmos adiante. Na relação paradoxal, ao mesmo tempo, díade e unitária de corpo-sujeito, encontramos dois pontos diferenciais: esquema corporal e imagem corporal. A diferença se encontra na forma de apreensão dessas duas instâncias. Enquanto a primeira está relativamente fora do campo da linguagem, dificultando que esta possa apreendê-la, a imagem corporal, possui uma outra característica:

[...] a existência do corpo está imediatamente associada à função da representação [...].

[...] esse corpo estará sempre ligado à representações, sejam elas sustentadas pelo próprio sujeito, por seus próximos ou ainda por médicos, pedagogos ou “psi” responsáveis pela idéia do corpo (RASSIAL; RASSIAL, 1989, p.151-152)

Em síntese, o esquema corporal não pode ser dito, sendo independente de expressão, enquanto que a imagem é uma instância intersubjetiva que possui o traço do Outro e, portanto, passível de modificação pela linguagem.

Com essa distinção torna-se simples compreender as razões porque Piaget identificou a presença de uma inteligência anterior à linguagem. O esquema corporal nos mostra que as ações através do corpo determinam uma maneira específica de compreensão do sujeito da mesma forma que a linguagem, justificando a nossa afirmação que o sujeito também é ação.

Porém, ainda que sejam elementos distintos eles possuem uma infinidade de relações (DOLTO; NASIO, 2008) que devem ser tomadas desde o início dessa constituição subjetiva. Podemos afirmar que desse entrelaçamento derivam pelo menos três modalidades de experiência do corpo que se impõem como interdependentes, tramando as relações com o espaço (perceptivo), o tempo (síntese mnêmica) e sujeito entendido como dividido (RASSIAL; RASSIAL, 1989).

Podemos então delimitar que o esquema está intimamente relacionado com a estrutura da imagem, que é seu conteúdo. Por essa razão, a imagem é passível de modificações

quase extremas, o que não significa uma perda de conhecimento do sujeito de si-mesmo. Assim, podemos dizer que enquanto o esquema é o fundamento da construção do conhecimento, a imagem está intimamente relacionada com as suas possibilidades a partir do contato com o Outro.

A característica inicial dessa imagem é o fato dela não expressar a fragmentação das sensações corporais. Muito ao contrário, ela se impõe enquanto totalizadora de um ser despedaçado pela estimulação caótica do mundo externo e das sensações dispersas provindas do corpo. A unificação acontece, porém, com o surgimento da síntese denominada **eu**.

[...] essa *Gestalt*, enquanto forma perceptiva, é marcada pelas características da exterioridade, onde ela fixa (congela) a turbulência dos movimentos revelada pelos sentidos proprioceptivos e que são típicos da prematuração, mas também da atividade vital em geral. A metáfora da estátua [...] revela assim sua dupla utilidade: ela expressa um corpo psiquicamente inanimado, ao qual apenas o imaginário pode insuflar vida, mas, inversamente, conota igualmente o congelamento do fluxo do real, que permite ao sujeito nele recortar seus objetos e reconhecer seu eu; este, aliás, um objeto entre outros [...] (SIMANKE, 2002, p.319-320).

O processo ocorre especificamente como engano que deriva do processo de olhar (e não um erro de percepção a ser corrigido). O *infans* termina por se identificar com esse lugar para o qual o olhar do Outro dirige suas atenções, implicando na entrada no campo da imagem:

[...] assunção de uma imagem como própria, quando a rigor, é provida do Outro, e quando é remetida em espelho, criando-se a ilusão de uma unidade, sendo que, na realidade, o corpo do *infans* responde a uma ordem de pluralidade.
 [...] A conquista dessa unidade é o que denominamos estágio do espelho, no qual há algo mais que um sujeito e um espelho [...]. Sem dúvida, por esta via se introduz, ao mesmo tempo, uma dimensão simbólica que não podemos desconhecer [...]. (CABAS, 1982, p.137-138).

Esse lugar na imagem é o eu que está em simetria com o lugar dado pelo Outro. É sobre ele que será possível conceber as mudanças que ocorrerão ao longo da vida com a imagem de si-mesmo. Vemos também nesse processo que a divisão subjetiva – também entendida como divisão do corpo - é escamoteada, ou seja, enganada pela formação de tal síntese.

Ela, porém, garante que a adesão sujeito-corpo ocorra de forma que dela deriva um parâmetro referencial de espaço (pela unidade para onde a estimulação se dirige) e tempo (como forma de apreensão das mudanças).

Ao mesmo tempo encontramos o surgimento de uma outra questão. Se a imagem do eu é sustentada pela idéia de síntese não observada na vivência corporal baseada na fragmentação, constata-se que esta última se coloca como elemento fora da totalidade do eu e que a cada sinal de dispersão, gera angústia.

Mas o que significa a fragmentação ou dispersão? Esse é um ponto sensível de interesse próximo de nosso trabalho. A formação de um eu passa a ser o centro da **formação da identidade**. O que sou, faço e/ou sinto é sintetizado pelo eu e tudo aquilo que está fora dessa instância é visto como sinal de diferença em relação ao reconhecido. Considerando o vínculo estabelecido com o mundo, se torna impossível ficar alheio a tal dispersão de sentidos daquilo que não entra nessa lógica.

A divisão que se impõe entre aquilo que é visto como conhecimento do mundo - de si e do desconhecido, entendido como o não-eu é fonte de angústia. Por essa razão, o conhecimento de si pode levar a uma dupla consequência. Vemos surgir o fortalecimento de um saber próprio que pode tanto levar a um afastamento do outro, visto como marca da diferença, ou contrariamente, uma aproximação com objetivo da formação de uma nova síntese.

Ainda dentro dessa questão, encontramos uma outra problemática. A formação da imagem do corpo – unificada – tende a formar uma divisão. Assim, formam-se duas instâncias presentes em um único vivente e que se mostram como contraditórias: o eu - fonte de saber – e um outro, que não sou eu, mas que faz parte de mim e que se torna, então, objeto a ser conhecido.

Vemos, neste processo, o sentido da afirmação de que “o eu é um outro” e, em conjunto, com a hipótese de que “o inferno são os outros”²⁰, chegamos a conclusão de que o inferno está em si-mesmo, já que eu sou um outro em mim mesmo. A resolução da questão pode ser dada por várias frentes.

Uma delas é o isolamento dos traços diferenciais ao eu, gerando a potencialização do chamado conflito psíquico. Nessa condição, encontramos frequentemente tanto o fortalecimento de estratégias defensivas por parte do eu, quanto a presença de determinados efeitos colaterais, como a culpabilização, por exemplo.

²⁰ Respectivamente, frases de Rimbaud e Sartre.

Porém, uma outra saída diz respeito a estratégia que aqui nos traz intenso interesse. Se aquilo que causa angústia é a presença do outro entendido como diferente, então a principal estratégia é a **eliminação constante de tal diferença** seja pela elaboração de práticas segregatórias ou estabelecimento de preconceitos. Dentro disso, temos ainda a possibilidade de esconder-se:

[...] nas situações em que entrar realisticamente em pleno contato com a diferença significativa (ou mesmo entrar em contato com o sentimento de rejeição que ela pode gerar) não é uma possibilidade psicológica imediata, e havendo a necessidade de “fugir” da questão, podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver (AMARAL, 1998, p.20).

Encontramos ainda a tentativa de enquadramento em torno de uma mesma categorização, favorecendo a formação do sentimento de pertença a um grupo, implicando assim, no estabelecimento de dispositivos de controle do não-comum.

Dentro do último ponto encontramos nas instituições totais – como as prisões, por exemplo - um avanço de tecnologias de dessubjetivação. Mas para tanto, é necessário conceber o que é algo normal para tomar como base durante o processo de padronização de condutas e pensamentos.

Esse processo é estabelecido a partir da formação de discursos sobre as condutas esperadas de uma comunidade, como por exemplo, as crianças. Existe uma série de trabalhos que visam demarcar as características das atitudes infantis que são equipadas com a idade, sexo, etc. Podemos ver esse exemplo em Bujes (2002, p.23) ao apontar a forma com que as creches e pré-escolas assenhoram-se do corpo infantil para torná-lo objeto de poder e saber. A autora afirma:

[...] como um corpo de especialistas na sociedade tomou-as como fulcro de seus pronunciamentos, de seus escritos, de suas cruzadas morais, etc. E como tal regime discursivo possibilitou, por seu lado, que o dispositivo pedagógico fosse montado para colocar estas crianças na ordem do poder. Como o aparato institucional, com suas arquiteturas, seus corpos profissionais, suas regras de funcionamento, suas diretrizes pedagógicas e curriculares, foi se estruturando para colocar a infância “em quarentena” naquela que constitui a instituição moderna por excelência: a escola.

Assim sendo, aquele que parece fugir dos traços determinados, tende a passar por processos de readequação para retornar ao padrão delimitado. Da vigilância ao inquérito, passando por formas de análise, encontramos os dispositivos que relacionam o controle de condições ao mesmo tempo em que criam formas para mudá-las, se necessárias.

Disso deriva a necessidade da formação de saberes para exercer o governo. Segundo Araújo (2001), o poder exercido sobre o corpo produz o homem como objeto de saber na mesma medida em que codifica o corpo através de dispositivos como testes de aptidão, questionários e tantas outras maneiras encontradas para medição e avaliação.

[...] o governo depende do conhecimento. Para governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (ROSE, 1998, p.36-37).

Desta forma pontuamos que o surgimento de um saber termina por servir de base para práticas disciplinares nos corpos, em vista das constantes rupturas de padrão existente. Encontramos, então, um fantasma que rege a sociedade: **a uniformidade** (FOUCAULT, 1979), tanto de vontades como de imagens.

Em que consistem estas estratégias? Discutimos no capítulo anterior o papel exercido, por exemplo, pela Psicologia na formação de discursos para um maior saber da subjetividade humana com objetivo claro de controle. A questão que se coloca neste momento deste trabalho é quanto esta demanda de objetividade é realmente externa ou se trata de um movimento para a construção do próprio conhecimento. Se essa hipótese for verdadeira, então, é possível afirmar que o próprio eu termina por construir tais dispositivos para ação em si-mesmo, considerando que ele próprio é um objeto a ser conhecido.

Para traçar saberes sobre a subjetividade, encontramos tanto a formação do inquérito – vista no capítulo anterior – como tanto a tática do exame. Segundo Foucault (2001, p.87, grifo nosso),

Não se trata de reconstituir um acontecimento, mas de algo, ou antes, de alguém que se deve vigiar sem interrupção e totalmente. Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder — mestre-escola, chefe de oficina, médico, psiquiatra, diretor de prisão — e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica não mais determinar se alguma coisa se passou ou não, mas determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. Esse novo saber não se organiza mais em torno das questões “isto foi feito? quem o fez?”; não se ordena em termos de presença ou ausência, de existência ou não existência. **Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer.**

O exame nasce como estratégia de construção do saber na medida em que transforma sujeito em objeto. Esse movimento de perversão humana possui uma dupla e contraditória posição: é perversa, pois repugna a imagem de controle e dissecação do outro; gera gozo ao mostrar o controle sobre o corpo e principalmente as vontades do outro (LACAN, 1998b).

Rose (1998) identifica várias formas da realização do exame apontando para as suas múltiplas facetas e tangências. Por exemplo, afirma que uma das características do exame é a transformação do ser humano em um código de linguagem – comumente matemático – que é passível de documentação. Isso possibilita que a subjetividade possa ser manipulada por qualquer um, inclusive pelo investigado.

Porém, quando falamos de um **governo do eu**, dizemos acima de tudo, das tentativas realizadas pelo sujeito epistêmico de inserir no jogo, objetos passíveis de sua ação, o que implicaria acima de tudo, na materialização do que se caracteriza pela fluidez. Vê-se, então, que ao discutir as formas de controle, estamos falando das tentativas de manutenção de um controle interno sobre possíveis eventos que venham a gerar uma saída do campo das certezas do eu.

Cria-se um padrão ideal que passa a ser utilizado como forma de julgamento tanto do outro como de si-mesmo. Porém, o que pode ser observado é que, acima de tudo, essa forma de normatização surge tanto como manutenção de controle de ações como também de emoções. O que se sente passa pelo julgamento de um censor interno que dessa forma, garante o afastamento de qualquer idéia ou sentimento que esteja fora da imagem padrão.

[...] Novas linguagens têm sido inventadas para falar sobre a subjetividade humana e sua pertinência política, novos sistemas conceituais têm sido formulados para calcular as capacidades e a conduta humanas e novos dispositivos têm sido construídos para inscrever e calibrar a psique humana e identificar suas patologias e normalidades [...] (ROSE, 1998, p.39).

Assim sendo, o sujeito do conhecimento (conforme o conhecemos) no exercício de tentativas de domínio sobre o mundo, parte para o mesmo princípio ao que diz respeito a si mesmo. Antes de tomarmos o caminho de verificar as falhas nesse processo, vale a pena debater um pouco mais sobre a relação entre o saber que se obtém sobre a subjetividade e como este é utilizado como forma de controle da mesma.

Cunha (2004) afirma que todo o esforço do desenvolvimento da ciência psicológica tem como objetivo aproximar os indivíduos daquilo que é socialmente desejável, ajustando as manifestações interiores e exteriores àquilo que é aceitável à ordem social. Podemos ampliar essa lógica para o campo pedagógico dentro daquilo que já chamamos de movimento de prescrição. Porém, neste momento, buscamos verificar quais são os procedimentos que possibilitam a formulação de uma imagem padrão de indivíduo aceita pela sociedade.

Exemplo interessante desse processo é apontado por Kehl (1981) ao discutir a relação entre a ciência sexual e a formação individual. Afirma a autora que os estudos sobre a sexualidade humana levaram tanto à constituição de um corpo teórico que pressupõe formas específicas de comportamento e prazer sexual como também, paralelamente a isso, a atribuição desse saber a um especialista detentor do poder sobre as verdades sobre o sexo. Seu saber passa a estar subjugado à autoridades competentes ou técnicas que garantem o funcionamento do corpo em torno do critério de eficiência e satisfação (ARAÚJO, 2001).

Nesse processo, o indivíduo perde o saber sobre o próprio corpo que passa a ter um caráter externo a ele. A sexualidade vira coisa, alguém presente pelas vias do sujeito-corpo e por esta razão passível de seu próprio controle exercido através do discurso cientificamente construído. O ser humano ideal e moralmente aceitável passa a ser a busca de cada um.

[...] A repressão está na própria autovigilância do indivíduo, que se vigia ate que faça parte da norma. O indivíduo é seu próprio sujeito de repressão. A consciência está colocada talvez não *contra* o corpo no sentida da interdição, mas continua *acima* do corpo, a observar o corpo que deseja, a observar o corpo que age. Qualquer gesto é permitido, qualquer toque é permitido. O que não é permitido é que isso seja feito de uma maneira integrada na consciência, a consciência tem que estar *acima* do ato (KEHL, 1981, p.105).

A consciência é quem julga. Amaral (1998) aponta para três tipos de julgamento que apontam para diferenças significativas entendidas como desvio ou anormalidade no ser humano. O primeiro destes é o critério estatístico que garante o sentido de média, onde aqueles que se afastarem – para cima ou para baixo – terminam por estar no campo do desvio²¹. O segundo traço se refere ao caráter estrutural/funcional, no qual são avaliados tanto a integridade físico-mental quanto a competência funcional. Quanto maior a alteração, maior o desvio.

O terceiro critério, de certa forma, amarra os anteriores, pois termina a expressão de um julgamento moral. Pelo crivo social constrói-se um **tipo perfeito**, um ideal que deve ser seguido ou buscado por todos. Corresponde a um espelho virtual no qual se busca a formação de si próprio por esse parâmetro de perfeição. Na sociedade em que vivemos, esse tipo ideal pode ser descrito como sendo “[...] jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo [...]” (AMARAL, 1998, p.14).

Nesse panorama vemos a escola – ou a educação como um todo? – como um grande sistema que visa, através de estratégias específicas caracterizada como uma instituição que além da transmissão de saberes, paralelamente produz saber pelo controle exercido nos indivíduos. “[...] as instituições disciplinares podem assim, esquadrihar os comportamentos, objetivá-los, e, ao mesmo tempo, com isso, produzir um saber pela observação rigorosa, pelo registro individual e detalhado das condutas [...]” (ARAÚJO, 2001, p.115).

Tais crivos visualizados no campo social permitem-nos deduzir que a imagem provinda como ideal no campo social deve ser seguida por todos. Porém, já vimos que esse processo de internalização passa pelas vias de possibilidade que cada indivíduo possui tendo estes elementos presentes na sua rede de relações. Assim sendo, não é apenas o contexto que constrói esse campo subjetivo, mas ele busca formas de mapeamento, intervenção e modelagem interna.

A imagem construída pelo indivíduo, portanto, nasce desse saber que ele vai construindo sobre si-mesmo em face da ampla gama de traços desconhecidos frente a pergunta “quem sou?”. Passa pela certeza e totalidade da imagem que demarca um lugar ocupado pelo Outro, visto como um detentor de saber e para onde o olhar deste aponta. Veremos a seguir quais são os desdobramentos desse ponto que implicam no amor à imagem do Outro.

²¹ Podemos ver nesse caso a incidência do que chamamos de curva-normal, na qual, os extremos estão fora da média e, portanto, recebem a análise de exceção.

Com isso, teremos condições para discutir quais foram as formas encontradas em nosso tempo histórico para a formação da identidade e as relações possíveis para o desenvolvimento da autonomia no processo de construção humana.

3.2 O LUGAR DO OUTRO

Começamos a indicar no tópico anterior algumas das armadilhas existentes no processo de apreensão da imagem. Pontuamos que através das relações com os outros do mundo, existe a construção de um Outro que passa a ser a referência de totalidade – ou perfeição.

Esse lugar é efetivamente relacionado ao saber. Discutimos durante a terceira seção do capítulo II que o sujeito não pode ser apreendido através da linguagem, mas apenas tangenciado por ela. Nesse sentido, falamos da formação de um sujeito vazio, não alienável ao Outro, ainda que seja, de certa forma, a partir dessa primeira conjunção que ele vêm a se formar.

Em outras palavras, a alienação fundamental em todo ser humano em vista da prematuração biológica, leva tanto à formação da imagem de si – eu – quanto “o resto” que permanece fora desse tipo de simbolização. Passamos, então, a encontrar na constituição psicológica do ser humano, toda a série de problemáticas que encontraremos tanto na construção do conhecimento, quanto no posicionamento frente aos outros seres humanos. A divisão leva à materialização do homem como sujeito e objeto de si ao mesmo tempo, o que proporciona uma série de novas questões referentes às formas com que será conduzida, por cada um, a relação entre as duas posições.

O Outro é um lugar de saber exatamente porque ele remonta ao não-saber. As tentativas de resposta sobre a origem da inconstância da existência são endereçadas a este Outro que acaba por ocupar a posição de resposta a tais dilemas. É exatamente o que debatemos em relação a sexualidade no tópico anterior. Mas não pára na personificação do Outro. Ele também pode assumir diferentes formas.

Posto que a neurobiologia parece afirmar que todos os distúrbios psíquicos estão ligados a uma anomalia do funcionamento das células nervosas, e já que existe o medicamento adequado, por que haveríamos de nos preocupar? Agora já não se trata de entrar em luta com o mundo, mas de evitar o litígio, aplicando uma estratégia de normalização [...] (ROUDINESCO, 2000, p.17).

O remédio, a ciência, a religião, por exemplo, são outras formas de entorpecimento do homem derivadas da inserção do Outro no lugar do saber. É para ele que as preces serão endereçadas, as soluções serão pedidas, o saber será demandado. E visto que tal lugar tende a ter respostas universais que não levam em conta as particularidades de cada um, encontramos a construção de um processo de homogeneização que transforma a imagem em objeto de fetiche. Esse é o caminho que iremos tomar durante essa seção.

Investiguemos um pouco mais de perto a questão dos lugares possíveis a ser ocupados pelo Outro. A imagem do espelho insere o *infans* na dialética amorosa, nesse caso, sustentada pelo olhar. Ver-se no olhar do outro demarca um lugar de passividade – objeto – que possui em sua outra face, o lado da atividade – sujeito. O grande problema que encontramos é que, discursivamente, não se pode ocupar os dois lugares ao mesmo tempo, derivando uma série de interrogações pelas quais o sujeito humano em projeto irá passar.

Quando falamos de autoconhecimento, ou seja, um movimento sobre si com o objetivo de se conhecer, falamos de um processo secundário onde o Outro já cumpriu a sua função de delimitação de uma estrutura de lugares possíveis que serão ocupados por elementos distintos ao longo da vida. Assim sendo, o Outro pode ser muitas caras, mas parece estar sempre relacionado com uma única questão, a posição tomada pelos primeiros objetos, pois esta demarca

[...] o lugar difícil da mãe, mas também o dos pais ou educadores de substituição: eles não são qualquer um entre os adultos, pois vêm a concretizar a imagem acabada da pessoa futura que será a criança, e isso anima seu próprio desejo como pais; mas também devem ser capazes, desde o começo, de aceitar ser, em um futuro previamente definido, pessoas quaisquer – em todo caso, relativamente quaisquer – para o adulto que seu filho será; portanto, a partir do nascimento, eles têm de se dirigir a um sujeito, e duplamente, pois esse sujeito é, por um lado, a criança, em uma imagem do corpo diferente conforme a idade que tem, e, por outro lado, é o adulto que será [...] (RASSIAL; RASSIAL, 1989, p.160).

Focalizamos no educador. Ele será o substitutivo desse lugar visto como um modelo para a criança. Encontramos dentro do discurso do professor, a preocupação em servir como esse ponto de equilíbrio, suporte para a criança realizar seu desenvolvimento ideal.

Existe, porém, alguns problemas quanto a essa questão. Ainda que seja realmente importante a manutenção pelo Outro de um lugar relativamente estável na vida da

criança, parece que a promessa de respostas às demandas expressas, não conseguem se sustentar eternamente. Em outras palavras, o lugar de totalidade do Outro tende a cair, ainda que se busque mantê-lo a todo custo.

A ordem simbólica [...] exige o lugar do Outro. Com seu uso, permite a dimensão da mentira e a colocação da verdade. Entretanto, essa dimensão do dito fornecendo seu primeiro dito, confere ao *outro* real sua obscura autoridade. O traço unário²² é o significante dessa onipotência. O dito primeiro põe em jogo poder como Potência [...] (LOPES, 1997, p.84).

Mas por que isso acontece? Primeiro, ainda que o lugar do Outro seja de totalidade, as pessoas que ocupam tal lugar não são. Possuem limitações, desejos e questões, assim como qualquer um. Por outro lado, vemos que a falha do atendimento da demanda de saber - sobre o mundo e sobre si - implica em uma verificação de que há algo não sabido, gerando angústia.

Um processo cíclico se instaura. Observamos anteriormente o quanto é terrível para o saber humano permanecer nesse lugar de entorpecimento. A primeira possibilidade, portanto, é a manutenção dos elementos da forma em que se encontram. Essa primeira estrutura discursiva mantém-se como a fala/ação de alguém que demanda ao outro a produção de uma verdade sobre si mesmo (QUINET, 2002).

Claramente, vemos que este lugar do Outro é impossível, pois não há como ter certezas sobre o que se passa com alguém que não sou eu. Aqui encontramos, porém, a questão da alienação. Em um primeiro momento da vida, essa estrutura chave-fechadura (alguém que não sabe-detentor do saber) teve que ser mantida para que o ser humano sobrevivesse. Isso se deve ao fato de que o sujeito em formação não possui condições de locomover-se em direção ao objeto nem tampouco esquivar-se das estimulações que gera desconforto.

Como saída de tal situação mortífera aparece a função exercida pela mãe que passa a decodificar para intervir. Observemos que essa será a mesma seqüência lógica tomada

²² É a primeira marca que aponta para a relação do sujeito com o Outro, sendo uma definição do primeiro pelo segundo. Assim, *ao mesmo tempo em que traz uma alienação primordial também demarca a diferença*. Essa questão é importante porque mostra a existência e estruturação desde o início da vida da divisão subjetiva apontada. Não se entende com isso uma divisão primordial, mas sim, uma diferença logicamente estabelecida pelo processo de constituição subjetiva.

pelo exercício de exame conforme descrito na seção anterior. Estar subjugado ao Outro sendo seu objeto, é a posição inicial de cada um. Normal é seguir nela; estranho é sair de tal posição.

Cabas (1982, p.113-114) cita um exemplo de como a função exercida pela mãe oferece significado para o mal-estar vivido pela criança.

[...] Embora o pranto não seja dirigido à mãe como um pedido de ajuda, ela corre em socorro da criança. Notemos que é a mãe quem, ao perceber o choro, o interpreta [...] é, pois, a mãe quem preenche, com sua própria intencionalidade, esse pranto, e é em função desse “recheio” que o choro se converte num pedido de auxílio, sem que seja este seu sentido inicial.

Deste modo, a mãe acha que provém do bebê um “sentido” que, na realidade, surgiu e foi atribuído por ela. É assim que a mãe, ao “escutar” o choro do bebê, está, na verdade, escutando “seu próprio sentido, seu próprio pranto”. É em função dessa atribuição de sentido que a mãe se locomove, pondo-se em marcha para prover uma solução à necessidade de seu filhote [...].

Encontramos o elo entre o estabelecimento da imagem com o traço simbólico, através de um sistema pautado pela abertura ao engano. A repetição do processo descrito acima, gera o processo lógico daquilo que afirmamos ser o discurso de mestria, ou seja, a demanda ao Outro de um saber: **dar sentido a algo que é sentido no corpo.**

O que fica do jogo neste tipo de relação é a exclusão da subjetividade de ambos os elementos presentes na estrutura. Disso deriva a idéia de objetividade lingüística, ou seja, pautada da exclusão do autor, o que pode ser observado no discurso médico.

[...] Por isso, ao se falar do papel do autor do discurso do Mestre, são utilizadas noções tão vagas como desejo de saber, desejo de curar, genialidade, intuição, etc.

[...]

O médico só intervém e só fala, enquanto lugar-tenente da instituição médica, enquanto funcionário, instrumento do discurso médico. O médico só existe em sua referência constante ao saber médico, ao corpo médico, à instituição médica. Ele se anula enquanto sujeito perante a existência de objetividade científica. O médico só se autoriza por não ser ele próprio, *por ser ele próprio o menos possível* (COUTINHO JORGE, 1983, p.11).

O lugar ocupado mostra-se, dessa forma, como dispositivo para eliminação da subjetividade. Podemos dizer, portanto, que a sociedade em que vivemos - a qual tomamos como

referência a sociedade disciplinar proposta por Foucault (1979) – é permeada por esse discurso no qual se tem o saber, mas este não faz parte de cada um. Importante destacar que, por essa leitura, ocorre o desaparecimento do próprio sujeito pela alienação deste a um saber externo a si-mesmo.

A mesma relação pode ser vista a partir do direito ao pensarmos a elaboração de uma sociedade pautada pelo dever. Ao se construir um modelo daquilo que se deve ser, observamos que apenas ele está pautado como forma de intervenção sobre aquilo que o homem não é, necessitando, portanto, de instrumentos que possibilitem essa transição. Em outras palavras, forma-se uma sociedade ideal e anônima que julga o ser pela parte que cabe ser julgada.

Vemos através desse processo a pequena linha que separa a fragmentação da unidade da imagem com a cristalização efetiva na imagem. Em outras palavras, encontramos no doente tanto a possibilidade de identificação total com a doença (parte pelo todo) quanto o reconhecimento da existência de uma série de elementos em um corpo, sendo que uma parte deles se encontra doente. Em ambos os casos são possíveis observar a dissecação e síntese do eu em torno de apenas uma parte de si: avaliação e constante julgamento que constituem o exame.

Se a imagem entra exatamente onde falta algo, o objeto também cumpre essa função. Por isso podemos pensar no eu enquanto objeto. Assim sendo, torna-se necessário compreender qual a diferença entre desejo e demanda para podermos traçar a possibilidade de surgimento de uma inversão de posições dos elementos presentes na estrutura que necessita, acima de tudo, de uma mudança subjetiva daqueles que fazem parte do jogo.

O discurso do mestre demarca a verdade do eu. Os diversos saberes adquiridos durante uma vida, demarcados pela onipresença do Outro (e incluímos nisso o saber escolar), são traços que mantêm o indivíduo na confortável posição demarcada pela necessidade e pela demanda. Em ambas vê-se o processo muito próximo daquilo que encontramos na relação mãe-bebê citada acima. Se pensarmos na relação professor-aluno, cada pergunta tem a sua resposta e assim, sucessivamente, até que as partes chegam à estafa, ao gozo.

Reconhecemos que o próprio sistema educacional em sua organização favorece esse tipo de relação. A estrutura da sala de aula está pautada em uma divisão entre aqueles que sabem e os que não sabem. Esse é um sintoma da modernidade. Ghiraldelli Jr (2007, p.34) realiza, a partir disso, uma discussão sobre o método e a filosofia moderna:

[...] O que é o método? É como ele, o filósofo, chegou à condição de sujeito. Pois, se assim não fosse, sua proposta teria sido levada adiante como uma opinião a mais. Ele tem de mostrar o método pelo qual ele mesmo, ao elaborar a noção ou conceito de sujeito, já havia alcançado tal condição e, por isso mesmo, o que está dizendo é não só verdade, mas conhecimento. O método é, também o modo de outros poderem alcançar a condição de sujeitos. Pois, se assim não for, se os outros não puderem estudar a sua filosofia como uma pedagogia (ou uma política) e, então, se esclarecer, ele terá recolocado em pauta nova forma de dogmatismo. Subjetividade, razão e método – eis a trindade da filosofia moderna.

Pretendemos desmontar essa lógica exatamente pelo fato de que o discurso do mestre expressado pela fala acima, não aparece como forma expressa de verdade sobre o caminho a ser tomado por um outro na busca de um conhecimento sobre si-mesmo. Em outras palavras, ainda que existam formas replicáveis para conhecer o mundo, será mesmo que elas servem para saber o não-sabido que foi rejeitado exatamente pelo seu estatuto de não-saber, pelo eu?

Acredito que a resposta é negativa. Para encontrar o caminho de si deve-se como primeiro processo reconhecer que a resposta padrão não está no Outro, ou seja, as respostas do Outro somente diz respeito a ele e o que ele viveu e pôde simbolizar. Insere-se no jogo, um limite da verdade pela fala do Outro e, conseqüentemente, estabelece-se um “buraco”.

Da interrogação à resposta; da dúvida do Outro ao buraco. Vimos que existe a tentativa de sutura desse furo, na qual, o eu busca incessantemente, remediar²³. O desenvolvimento dos saberes nasce exatamente dessas tentativas de fechamento do furo que surge como questão. Ainda que tais tentativas mostrem-se fracassadas ao final do processo, encontramos um resto que nesse caso mostra-se tanto como um saber desenvolvido durante a busca, quanto o aparecimento de novas incertezas que movimentam o retorno do processo.

Esse objeto desconhecido mostra-se em sua face mais misteriosa como impossível de ser atingido, exatamente pela falta de recursos que possuímos. Ao mesmo tempo, é exatamente a partir deste jogo de “resta um”²⁴ que será possível mexer todas as peças na busca de respostas, ainda que ao final, sempre permaneça algo no jogo, ou seja, não é possível “zerar”.

²³ Observa-se nos próprios termos – sutura e remediar – a própria ordem médica presente no discurso como tentativa de manutenção da posição do mestre.

²⁴ Jogo formado por um número de peças em um tabuleiro, sendo que existe sempre uma vaga em aberto que possibilita o movimento das peças. O objetivo do jogo é em deixar um mínimo de peças ao final da partida. Porém, nunca será possível eliminar todas as peças, o que deriva seu nome “resta um”.

Retomamos o ponto central de nossa problemática de pesquisa. Seria o vazio, manutenção da condição de angústia humana ou também, fonte de abertura para o otimismo que surge na formação de novos projetos mobilizados pelas incertezas? Encontramos nas fendas, a possibilidade de, no susto, nos depararmos com o trajeto realizado pelo sujeito autônomo.

Quinet (2002, p.84) explica a mudança um pouco mais sobre essa questão ao afirmar que “a necessidade faz aparecer a dimensão da falta-a-ter; a demanda e o desejo fazendo aparecer outro registro da falta – a falta-a-ser. Falta-a-ser esse objeto que complementaria o Outro, falta-a-ser esse objeto que o Outro gostaria que eu fosse”. Em outras palavras, o fato de **não-ter abre espaços para a simbolização de não-ser**, ou seja, do Outro.

Se existe algo que complementa o Outro isso significa que ele não é completo. Essa é uma das questões que devem ser simbolizadas para uma mudança de posição subjetiva que implicará em alterações radicais na forma com que o sujeito vê o mundo. Lacan (1985) afirma que uma das conseqüências do sinal de incompletude do Outro é a raiva derivada da frustração. Ou seja, existe a suposição de que o Outro possui aquilo que se pede – demanda – e a não resposta a tal pedido reflete exatamente a ausência de significação interna sobre si demarcada pelo “**não do Outro**”. Essa é a primeira abertura para que o próprio sujeito possa construir formas de ir atrás daquilo que deseja.

Retomando então, o eu toma o lugar delimitado pelo Outro, porém, ao mesmo tempo, não simboliza o que significa para o Outro. Cede, aceita, aliena-se àquilo que vem do Outro e nesse processo, se esvai. Assim, pode-se pensar que o movimento de fortalecimento do eu, em contraposição ao desejo do Outro poderia efetivamente ser a solução para o problema. Mas, mais uma vez, a resposta é negativa.

Pensemos na sala de aula. Se o educador é um daqueles que pode vir a ocupar o lugar do Outro para a criança, existe uma tendência de seguir o mestre, como na brincadeira “o mestre mandou”. Então, neste caso, tomar a fala proferida pelo mestre como verdade demarca uma forma de alienação. Observemos que a questão aqui posta não é o saber, mas sim o laço e o lugar que a imagem de mestria posiciona. Pensemos que o aluno passa a ir contra o mestre, levantando perguntas sobre o que é dito. Isso significa que está ocorrendo o desenvolvimento da autonomia?

A resposta é: depende. O fenômeno neste caso não diz muito. Ir contra o Outro não significa deixar de tomá-lo como referência para a conduta, ainda que não se saiba disso. Por

essa razão, o questionamento pode estar surgindo muito mais como forma de “destronar o Outro” do que necessariamente da busca relativa de um saber. Falamos aqui de rivalidade, que nasce como ponto de **identificação com a imagem do mestre** e não de uma relação com o saber.

Em outras palavras, se estivermos tomando como premissa a escola como espaço para a construção de saber, devemos então levar em conta a necessidade de transformar uma relação entre professor-aluno com o objetivo de expandi-la para uma relação de ambos com o saber. E como foi citado logo acima, isso somente será possível quando houver **a simbolização do Outro enquanto lugar e não enquanto imagem.**

Mas falávamos do fortalecimento do eu. Ao contrário do que tomamos como premissa de trabalho, não é possível remontar ao eu como fonte de segurança às inconstâncias relacionais do vivente. Têm-se comumente a idéia de que uma organização interna acaba por levar a uma organização externa. Porém, tal relação não é assim tão linear. A tentativa de organizar o eu é um bom exemplo da complexidade observada na resolução das problemáticas apontadas.

Se o eu vê o desconhecido como algo perigoso, considerando que o não-saber causa algo no corpo, trazendo a indicação de que esse eu possui elementos não-sabidos em si mesmo, então quanto mais saber o eu tiver sobre o que acontece consigo, com o mundo, com os outros, etc., menos suscetível à angústia ele estará. Essa seria uma segunda saída, diferencial em relação à simples alienação ao Outro. Existe sim uma busca, mas ele é dirigida em um sentido quase que perverso: quais os instrumentos que preciso para dominar o que não conheço?

No que diz respeito a tal posição ela é visível quando pensamos na posição da mestria. Segundo Camargo (2006, p.82),

[...] uma coisa é o adulto ser colocado no lugar de Sujeito Suposto saber (para sustentar sua palavra educativa), enquanto outra coisa é ele acreditar que realmente possui este saber absoluto sobre tudo e sobre todos. Essa é uma questão ética [...]. Quando aquele que ensina (ou simplesmente educa) acredita ser o sabe tudo (o Mestre) e encarna esta função, eis um educador cujo poder torna-se absoluto e, por isso, alienador, dono da chave da prisão especular na qual encerra o aluno [...].

Vemos que além da posição de mestria, na qual o indivíduo é porta voz de um saber do qual está alheio, podemos observar que é possível acreditar nesse saber e utilizar-se dele como forma de estabelecimento de um poder subjetivo sobre o outro. A própria autora (2006,

p.82) completa a discussão acima apontando esse perigo: “[...] Dá-se, então, entre ambos, demanda e oferta que idealizaram o encobrimento da falta, cujo perigo está no aprisionamento do aluno enquanto objeto do discurso pedagógico e na atualização narcísica no educador [...]”.

O mesmo ocorre subjetivamente. O saber é tomado como forma de apreensão do Outro que é o próprio sujeito. O eu cria então novas formas de submissão de si-mesmo, tomando o saber como suporte e o próprio umbigo como ponto de referência. Estabelece-se, portanto as condições dos vínculos narcísicos (LASCH, 1974).

Com isso temos um paradoxo: o fortalecimento do eu implica no empobrecimento do próprio eu, ao criar uma situação de fragilidade do sistema de relações. O valor passa a ser apenas a imagem e não o que ela realmente traz enquanto possibilidades de simbolização; o Outro tomado como desprezível e fluído, ao qual não vale a pena criar laços de relação porque ele não tem nada a oferecer. Nessa posição, cada vez mais, cria-se um homem autônomo, mas alheio ao mundo à sua volta, o que implica, estar alheio a si-mesmo.

O fortalecimento do eu surge como uma forma de impedimento de um saber sobre o não-sabido porque aquilo que se sabe é tomado apenas como forma de defesa contra o desconhecido e não como tentativa de aproximar-se dele. Se o sujeito surge nas fendas do discurso, quanto mais este é elaborado, sob as vias do olhar do eu, menos espaço há para a expressão do não-saber. E podemos ir ainda adiante, pois ao realizar a relação do não-sabido com o Outro, encontramos a tendência da quebra de vínculos entre o eu o mundo, e com isso, o não surgimento de novos laços sociais.

Porém, não existe formação humana somente com aquilo que está presente em cada um, mas sim, na conjunção de diversos campos onde a diferença é um dos elementos constituintes. Portanto, o afastamento do Outro termina por empobrecer a vida e, conseqüentemente, o eu. Forma-se então, paradoxalmente, em um momento de intenso saber, um **vazio interior** no qual

Nem drogas, nem fantasias de destruição – mesmo quando as fantasias são objetivadas na “práxis revolucionária” – apaziguam a fome interior de onde se origina. As relações pessoais fundamentadas na glória refletida, na necessidade de admirar e ser admirada, provam ser fugazes e pouco substanciais [...].

[...]

O vazio interior, no entanto, persiste: “ a experiência do vazio interior, o aterrorizante sentimento de que, em algum nível da existência, não sou ninguém, de que minha identidade entrou em colapso e que lá no fundo não existe ninguém” (LASCH, 1974, p.45-47).

Sensação de quebra da identidade! Discutimos na seção anterior que ao se reconhecer como pertencente a uma raça, grupo, família, etc., cria-se uma identidade que, na verdade, demonstra a inclusão de algo a um todo pelo reconhecimento de pelo menos um traço idêntico. Sendo uma imagem pertencente à constituição do eu, podemos dizer que ela ao mesmo tempo em que traz ao jogo o reconhecimento na relação espaço-tempo também, esconde a multiplicidade de formas possíveis que é o ser humano.

Ser apenas uma possibilidade – ou seja, Um - termina restringindo o sujeito, porém, lhe confere alguma referência sobre o que se é e qual o lugar que se ocupa. Quando, no momento atual em que vivemos, a identidade passa a não ser mais a garantia de alguma certeza definidora, atinge-se de maneira trágica a **vertigem de não-ser**. Assim, o fortalecimento do eu em torno de uma identidade – o que pode ser vista pela frase “eu sou...” – trás, na verdade, todas as bases para uma nova situação.

Vimos que a imagem liga o sujeito a um corpo. Se ela se perde, temos cada vez mais o distanciamento dessas duas instâncias que na verdade é apenas uma única coisa. Dessa forma, com a imagem se esvai também a apreensão do sujeito, restando apenas o **corpo**.

[...] o indivíduo não tem mais a identidade associada à consciência enquanto arcabouço de grandes ideários, e sim, ao corpo. Isto é, o indivíduo associa seu eu a apenas um ideário, bastante limitado, atrelado à noção de corpo [...] há uma profunda mudança em nossa noção de sujeito; talvez possamos até falar da morte do sujeito moderno, ou de uma grande alteração do que entendemos por subjetividade (GHIRALDELLI JR., 2007, p.41).

O retorno e culto ao corpo fazem com que exista um novo sentido como as relações são estabelecidas. Partimos da premissa de que o saber nasce de uma relação que estabelece um lugar para o sujeito e para o Outro. Se aquilo que sou não nasce mais da relação com o mundo, qual o sentido da presença do Outro no meu caminho de formação?

Essa pergunta nos faz retomar o início do nosso trabalho e o pessimismo que ecoa além dos muros da escola. Mais do que uma crise institucional, estamos construindo uma **crise relacional**, ou seja, o conhecimento parte apenas dos limites do corpo com o mundo. E nada mais.

Ainda que isso seja verdade (como veremos a seguir), observamos que existe atualmente uma simplificação da questão. É verdade que o Outro não possui as respostas sobre a

vida e que muitas vezes, sob este engano acaba-se criando dispositivos de poder. Mas deste ponto a menosprezar o papel do Outro existe um abismo.

Vemos, então, a necessidade de repensar o papel do Outro – e da relação – e tomar qual o tipo de autonomia nasce de tal reflexão. Para isso, teremos que discutir **o papel da experiência** na formação do sujeito.

CAPÍTULO IV – POR UMA RELAÇÃO COM O OUTRO

4.1 DA IMAGEM AO CORPO

Com o intuito de darmos um passo à frente, torna-se importante, retomar o caminho percorrido até aqui. Vimos como a educação se impõe como processo de formação humana, tendo por isso, como uma das suas marcas fundamentais, o otimismo. Em cada novo projeto educativo encontramos tanto a leitura do fracasso do projeto anterior quanto a esperança naquele que está sendo construído.

Possuindo esta premissa como base, cada iniciativa formativa é sempre dual: certeza do erro e elaboração de novas metas para atingir o objetivo previamente posto.

Frustração e utopia como dois lados da mesma moeda.

Quanto à meta traçada é a construção de um sujeito autônomo, encontramos uma contradição de base: como pode alguém ser autônomo partindo de um processo de alienação com o Outro? Essa questão é bastante problemática e nos levaram a alguns entraves e emaranhados que parecem difíceis de serem desfeitos.

No capítulo anterior debatemos um pouco esse ponto. Demarcamos a condição de dependência humana, explicitando não apenas o lado biológico, mas principalmente simbólico que passa a imperar na relação com o Outro. A relação com a verdade passa a estar no jogo e com ela tanto o saber relacionado com os mistérios do mundo e de si, como também a necessária posição a ser tomada frente aos outros seres humanos. Epistemologia e Ética como campos intimamente relacionados na formação humana.

A constituição subjetiva passou a ser nosso alvo de pesquisa. Encontramos que a relação com o Outro se torna o problema chave para compreendermos a questão da autonomia. Ambígua, tal relação é tanto a possibilidade de fuga da angústia, quanto a potência à liberdade de novas descobertas. Como bem explica Fromm (1968b, p.33),

[...] À medida que a criança emerge daquele mundo, ela dá-se conta de estar só, de ser uma entidade separada de todas as outras. Esta separação de um mundo, que em comparação com a existência individual de cada um é esmagadoramente forte e poderoso, e muitas vezes ameaçador e perigoso, cria uma sensação de impotência e angústia. Enquanto se era parte integral daquele mundo, sem perceber as possibilidades e responsabilidades de ação individual, a gente não tinha de ter medo. Quando se passa a ser um indivíduo, fica-se só e enfrenta-se o mundo em todos os seus aspectos perigosos e avassaladores.

O estar só no mundo é visto como fonte de angústia. Se pensarmos na modernidade como base para nossa discussão, observamos a formação de uma identidade frágil, sustentada não pelos laços e vínculos que poderiam surgir como fonte de construção de novas formas de ser, mas sim, pautada pelo isolamento e enfraquecimento da própria noção de eu.

O eu, como vimos no capítulo anterior, é uma imagem que por sua vez, demarca lugares específicos em uma relação com o mundo. Ele é diferente do sujeito exatamente porque este é entendido como um vazio. Assim sendo, conteúdo e “furo”, andam juntos e uma mesma formação, cindidos e separados, porém, mutuamente dependentes. O sujeito é o resto que foge à imagem; o eu é a imagem passível de prescrição e normalização.

Em determinados momentos eles se confundem, ainda mais se pensarmos o momento atual em que vivemos. Se a partir do final do século XIX observamos a quebra da noção de subjetividade, chegamos ao início do século XXI com a ascensão do corpo como suporte daquilo que se julga ser.

Esse fenômeno que adentra pela sociedade atual parece estar relacionado com aquilo que Goffman (1974) já havia observado nas instituições totais (como as prisões, por exemplo), durante o procedimento de admissão. Este é formado por dois processos que ocorrem paralelamente. Primeiro, a quebra de qualquer tipo de identidade que o internado possuía anteriormente à entrada na instituição, para que em seguida, se possa padronizar pela substituição, a identidade do interno, com o modelo institucional que era transmitido pelas roupas, pela forma aceita de comunicação, pelo agir.

Debatemos nos capítulos anteriores a dessubjetivação do eu e com ela a presença implacável do vazio. Mas algo sempre tem que ser colocado no lugar. Ninguém sobrevive ao vazio por muito tempo, seja na utilização de sistemas “tampões” pelo isolamento ou frágeis identificações, seja pela utilização da potência de criação como forma do estabelecimento de novos vínculos.

Falamos aqui da desconstrução do eu e a formação de uma imagem atrelada ao corpo. Se o eu foi descaracterizado enquanto instância de identidade subjetiva, o corpo passa a ser a base para a nova formulação identitária. Observamos essa centralização no corpo como principalmente entre os jovens, demonstrando literalmente na pele a instabilidade do conceito de si.

[...] No Ocidente, cada vez mais nossa identidade tem passado a fazer referência ao corpo – como “tipos”. Tipos visíveis que trazem a ética e a moral para o interior da estética. Cada vez mais temos nos descrito por meio de qualificações que só podem ser aplicados ao corpo. Somos “brancos”, “negros”, “doentes”, “sadios”, “gordos”, “magros”, “belos”, “feios”, “altos”, “baixos” [...] e assim por diante. [...] O tipo aparece, em muitas situações, não para substituir a palavra, mas para ocupar o espaço vazio, uma vez que a palavra, que remetia à necessidade de esforço intelectual, foi abandonada e nada deixou no lugar (GHIRALDELLI JR., 2008, p.45).

Essa tipificação pode ser vista tanto na nomeação que identifica o sujeito a traços do corpo como também no processo de modificação do corpo como forma de identificação. As tatuagens, os *piercings*, utilização de determinadas roupas ou tipos de cabelo, nos trazem alguns exemplos de como é possível forjar tal identidade. Ao mesmo tempo, ao realizar esse tipo de procedimento do corpo, cria-se um dispositivo que traz na marca corporal, o elemento de identificação que pode vir a dar suporte a formação de grupos. As tribos urbanas são um exemplo disso.

Por definição, como vimos no capítulo anterior, a formação da imagem é uma das formas de eliminação da diferença e os pontos citados acima fazem com que tenhamos uma idéia das conseqüências desse processo que não são apenas vistas no individual como também no coletivo.

[...] Como a classe não oferecia um seguro para reivindicações discrepantes e difusas, o descontentamento social dissolveu-se num número indefinido de ressentimentos de grupos ou categorias, cada qual procurando a sua própria âncora social. **Gênero, raça e heranças coloniais comuns pareceram ser os mais seguros e promissores** [...]. Todas comportavam-se como se estivessem sozinhas em campanha, tratando as concorrentes como falsas aspirantes. **Todas eram cegas**, ou pelo menos desconfiadas ou francamente hostis, a reivindicações semelhantes de exclusividade declaradas e ouvidas por outros (BAUMAN, 2005, p.42, grifo nosso).

A dissolução da noção de classe e a transferência para o sentido de categoria, fazem com que o foco passe da relação em grupo para a pertença em grupo, sendo que este último não implica necessariamente a uma vivência em grupo. Por isso observamos cada vez mais paradoxalmente o processo lutas por direitos ao mesmo tempo em que o estabelecimento destes implica na perda de direitos para outros. Não estamos com isso negando a relação perversa entre os seres humanos que muitas vezes foi colocada como enfocada na luta de classes.

Afirmamos que o jogo de poder que se estabelece não rompe com a estrutura baseada na relação oprimido-opressor. Segundo Freire (1979, p.31):

Mas quase sempre, durante a fase inicial do combate, em lugar de lutar pela liberdade, os oprimidos tendem a converter-se eles mesmos em opressores ou em “sub-opressores”. A própria estrutura de seu pensamento viu-se condicionada pelas contradições da situação existencial concreta que os manipulou. Seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade. Tal fenômeno provém de que os oprimidos, num dado momento de sua experiência existencial, adotam uma atitude de “adesão” em relação ao opressor.

Vemos a busca da igualdade de direitos pela formulação de direitos diferenciais para determinados grupos sociais que passam a aceitar e defender como forma de luta contra a opressão histórica. Isso termina por nos levar exatamente à tese que defendemos ao final do capítulo anterior onde demarcamos o enfraquecimento do eu.

A lógica apontada nos leva a concluir que este processo de identificação pelo grupo é uma das formas de buscar a certeza de uma identidade já perdida. O mesmo vale ao se tomar o opressor como a única posição possível. Ir de encontro ao desconhecido se mostra como insuportável e permanecer no mesmo, ainda que em posição diferente, surge como uma saída segura.

Dessa forma, tanto a posição do mestre que tudo sabe quanto a do aluno que nada sabe, ainda que invertidas, trazem a dicotomia do saber em frente ao saber que não permite outras possibilidades. Permanecer no binômio é uma das saídas.

Porém, encontramos outras. Se uma delas em frente ao não saber de si, é “colar” no Outro como referência, temos também o processo constante de deslocamento da imagem:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais **as identidades se tornam desvinculadas** – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem **“flutuar livremente”**. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades [...], dentre as quais parece possível fazer uma escolha [...] (HALL, 2004, p.75, grifo nosso).

Tal flutuar demonstra tanto o processo de não-permanência da imagem como também o vazio de significados do sujeito. Ao mesmo tempo, encontramos que essa multiplicidade de imagens possíveis mostra-se como um verdadeiro engano. Ser múltiplo é não ser afinal de contas, coisa nenhuma.

Paralelamente a esse processo, vemos a impossível separação da construção do mundo com certas possibilidades para cada um. “Ser” implica em uma decisão subjetiva - comumente baseada no afastamento de desprazeres - e não como uma rede de relações. É isso que aponta Lasch (1984) nas duas passagens abaixo citadas:

[...] A identidade tornou-se incerta e problemática não porque as pessoas não ocupem mais posições sociais fixas – uma explicação baseada no senso comum que incorpora inadvertidamente a equação moderna entre identidade e papel social – mas, porque elas não mais habitam um mundo que exista independente delas (LASCH, 1984, p.23).

Aqui, mais uma vez, encontramos uma explicação da moderna “crise de identidade” que confunde identidade com papéis sociais [...] “os sentimentos persistentes de descontentamento” são o preço pago pelas pessoas por sua liberdade. Em vez de atribuir aos indivíduos uma identidade ou posição social pré-ordenada [...] os modernos arranjos sociais deixam-no livre para escolher um modo de vida que o agrade; e a escolha pode tornar-se desconcertante e dolorosa (LASCH, 1984, p.27).

Encontramos, enfim, uma falsa visão de autonomia que coloca cada um plenamente livre de qualquer tipo de relação. Existe liberdade para escolher entre as muitas possibilidades do que se é, ainda que isso fique alheio ao contato com o outro. Vemos a formação de uma sociedade múltipla que traz em si a própria eliminação da diferença como suporte para sua existência.

Foucault (2000) apontou a importância, para a manutenção da sociedade, do elemento a ser combatido. A identificação máxima é com o inimigo, ainda que no futuro, pelos

jogos de imagem, o inimigo possa ser eu mesmo. Não é à toa que encontramos, então, o aparecimento da paranóia como suporte para as relações: quem é o outro? Poderia eu, confiar em um estranho? Quais os preços pagos por essa relação? Frente a esta série de perguntas, muitas vezes, termina-se decidindo pelo afastamento, resguardo e segurança do mundo interno.

Nesse painel encontramos alguns traços importantes que auxiliam no processo de busca para a construção do que é a autonomia. Começaremos pela questão do corpo e sua relação com a construção de conhecimento.

Pontuamos no capítulo II a forma com que através do *cogito* cartesiano, foi-se progressivamente afastando o corpo da construção do conhecimento, visto como elemento problemático para uma apreensão racional do mundo. O que observamos com o desmantelamento da subjetividade é exatamente uma retomada e discussão do papel da corporeidade na formação humana. Como bem afirma Pereira (2008, p.153),

Soma e psique são uma totalidade e a atitude corporal interfere no processo de construção da ordem social e nos processos de libertação, autonomia e consciência do indivíduo [...] Essa constatação traz uma questão fundamental: se houver excessiva valorização da racionalidade em detrimento da corporeidade, do sensível, do lúdico e da emoção, teremos possibilidades de exercer nosso ofício de educadores com uma visão integrada do ser humano?

Iniciamos um processo de reintegração do corpo que também implica em uma revisão da posição tomada pelo homem frente ao próprio mundo. Assim, foi possível compreender que os métodos utilizados para a apreensão das coisas (o que inclui a si próprio) tomavam como ponto de partida a eliminação de traços presentes nos objetos, levando à formação de leitura fragmentária e excludente da realidade.

Significa, então, que tomar o corpo como centralidade identitária é, ao mesmo tempo, não perder de vista que é através deste, em suas múltiplas formas, por onde ocorrem o entendimento e compreensão das relações existentes entre os objetos, não mais compreendidos como independentes daquele que investiga. Assim, o sujeito passa a se reconhecer como ser que está em relação com os objetos e não existe fora das relações que estabelece com eles.

Esse caminho de retomada que verifica a importância de conceber cada um como (re)construtor do conhecimento, reinsere a discussão sobre o elemento subjetivo da ciência, tão temido nos tempos áureos da modernidade. Porém, a diferença que agora encontramos é de

posição: não há mais como desprezar o papel do corpo, das sensações e das marcas subjetivas das mesmas, na elaboração do sujeito humano, ainda que sob o custo de nos encontrarmos imersos na incerteza.

É exatamente este fato que liga a racionalidade, as emoções e o sagrado, entendido aqui como uma tentativa de reaproximação com um mundo que parece cada vez mais fragmentado.

Esse universo escapa a todo o entendimento. Suas intenções são desconhecidas, seus “próximos passos” imprevisíveis. Se existe plano ou lógica preconcebidos em sua ação, decerto espaça à capacidade de compreensão humana [...]. É também um terror mais profundo – o do desamparo, diante do qual a incerteza não passa de um fator que contribui para causá-lo [...]. *O sagrado é, podemos dizer, um reflexo dessa experiência de desamparo.* O sagrado é o que transcende os nossos poderes de compreensão, comunicação e ação (BAUMAN, 2005, p.78).

Nesse contexto, vemos a importância de uma tentativa de re-ligação entre homem e natureza. Se antes esse era um papel da religião, ele passa por uma mudança de sentido na atualidade para assim atingirmos uma nova visão frente à questão.

Importante destacar essa transição. A experiência religiosa está intimamente relacionada com certo distanciamento entre a experiência e as explicações dadas a estas. É nesse contexto que Alves (1981, p.21) explica que a linguagem religiosa busca explicar o que se encontra além dos sentidos através de uma linguagem do invisível:

O sagrado se instaura graças ao poder do invisível. E é ao invisível que a linguagem religiosa se refere ao mencionar as profundezas da alma, as alturas dos céus, o desespero do inferno, os fluidos e influências que curam, o paraíso, as bem-aventuranças eternas e o próprio Deus. Quem, jamais, viu qualquer uma destas entidades?

E disso deriva uma ampla gama de relações nas quais quanto mais autônomos os homens pensam ser, mais incertas se tornam as suas vivências e, com mais frequência, encontramos a busca por fundamentos de existência e com esta, a marca da dependência. Encontramos neste ponto a observação de Hall (2004) ao pontuar o fortalecimento de princípios

de identidade totalizadoras (como o fundamentalismo religioso ou identidades nacionais como vistas no nazismo, por exemplo) que tendem a construir critérios específicos de pertencimento e com isso, formas mais amplas de exclusão do outro.

Vimos que o princípio do sagrado remonta à lógica do desamparo e com ela uma busca incessante de compreensão. Se existem níveis cada vez mais complexos de realidade, então podemos afirmar que, principalmente, no que se refere à busca de si-mesmo, ela não acontecerá sem que ocorra uma espécie de “profissão de fé”: **algo deve existir além do que vejo**, porque meu corpo indica isso.

Retomamos o corpo. Ele passa a ser não o centro nascísico (ou egocêntrico, como dizia Piaget), mas sim, a premissa de que algo que existe “lá fora” age “aqui dentro” de forma que tal distinção passa a ser totalmente equivocada. Encontramos a ruptura do dualismo que remete à apreensão do mundo pela mente ou seu inverso, a formação da mente pelo mundo. Ambos passam a ser formados como **síntese no corpo**.

É, pois, com o corpo que apreendo as coisas ao meu redor, de acordo com as situações que vivencio. Minha presença no mundo é, portanto, uma presença corporal. Estamos, contudo, nos referindo aqui não à noção cartesiana de corpo, o corpo-máquina, mas ao corpo-vivo ou corpo-próprio, dotado de intenção e onde residem nossas ações originais. A experiência do corpo-próprio revela-nos um modo de existência ambíguo. Não podemos decompor e recompor para formar dele uma idéia. Por isso, ele não é um objeto, e a consciência que tenho dele não é um pensamento (MOREIRA, 1997, p.403-404).

Com base nisso, encontramos um novo significado para o sagrado que passa a estar intimamente relacionado com **o sentimento derivado de uma experiência** que liga o homem às coisas, que leva, por sua vez, ao desenvolvimento de um respeito mútuo para com os outros e para com o mundo (NICOLESCU, 2002).

Esse é o caminho que seguiremos a partir de agora focalizando a relação entre a experiência, o conhecimento e o desenvolvimento de um sentimento amoroso entre os homens vinculado ao desenvolvimento de uma nova posição ético-estética em frente à existência. Assim,

Voltar ao corpo como grande razão tem, para mim, um sentido político e um sentido pedagógico. *Político*, porque é o corpo que dispõe de um olfato sensível aos aspectos *qualitativos* da vida social [...] *Pedagógico*, porque a sabedoria do corpo o impede de sentir, apreender, processar, entender, resolver problemas que não estejam diretamente ligados às suas condições concretas (ALVES, 1980, p.34).

4.2 DA EXPERIÊNCIA

O retorno ao corpo não pode ser destacado de um **retorno ao estar-no-mundo**. Essa é a tese que discutiremos durante a seção. Pode parecer à primeira vista um problema estranho frente ao caminho demarcado até este momento e por essa razão cabe alguns esclarecimentos.

A formação da imagem demarca um lugar para o vivente na relação com o Outro. Se essa premissa é verdadeira, então as relações que o homem realiza durante a sua vida estão pautadas, na maioria das vezes, pela repetição de uma mesma situação em diferentes contextos. Podemos então afirmar que o mundo passa a ser lido por esse crivo restrito que passa pelo Outro tomado como referência, o mestre.

A interioridade – ou subjetividade – formada a partir dessa relação forma a miragem da imagem. Foi sobre ela que debatemos até agora. Podemos dizer, como foi destacado, que ela está em crise. Aquilo que é mais próprio, na verdade, nasce da relação com um outro que não se identifica com o indivíduo total. É exatamente por essa cisão que caminharemos agora.

Partimos do problema da incomunicabilidade dos saberes, ou seja, da impossibilidade da transmissão da experiência. As razões para tanto parecem ter sido explicadas durante o percurso: a linguagem não dá conta de preencher a totalidade de significados possíveis à experiência vivida por aquele que busca transmitir um saber. Isso nos leva ao ponto paradoxal de que um saber é sempre individual e, ainda que possamos democratizá-lo, o ouvinte não possui condições de apreender a multiplicidade de elementos que o contador em sua própria experiência vivenciou.

Seria possível transmitir a idéia de um afeto como, por exemplo, a alegria? A única forma que o ouvinte tem de compreendê-lo é através das próprias experiências anteriores que ele correlaciona com tal traço. Por isso, não podemos dizer que o problema central seja nem de comunicação, nem de percepção. Como afirma Lacan (2003b), o olho não foi construído para ver o que pode ser comprovado pela impossibilidade de se ver tudo. E isso coloca um desafio constante para cada vivente: as experiências trazem sempre novas formas de percepções e, portanto, são sempre únicas.

Isso nos mostra a passagem da naturalização dos fenômenos, para atingirmos uma **humanização** dos mesmos. Os sentidos somente podem ser encontrados a partir da relação entre seres humanos e a presença de valores construídos no campo social no qual se encontram.

[...] é irrelevante a distinção entre o que é natural e o que é construído, uma vez que todas as condutas estão fundamentadas em um ser biológico mas, ao mesmo tempo, não se definem exclusivamente pelas estruturas anatômicas e fisiológicas que habitam. [...] sentimentos agrupados pelo mesmo nome são vivenciados de maneira distinta e até mesmo contrastante por pessoas de culturas diferentes. Nesse sentido, um oriental e um ocidental não experimentam a mesma emoção na mímica da cólera ou do amor. Na cólera, por exemplo, o japonês sorri, enquanto que o ocidental enrubesce e eleva o tom de voz (FURLAN; BOCCHI, 2003, p. 448).

O que afirmamos é que ao longo da constituição subjetiva há exatamente um duplo movimento de aproximação e afastamento do vivente em relação ao mundo, sendo que nesse segundo processo, encontramos a objetivação e cristalização da realidade. Em outras palavras, não encontramos a reconfiguração de ambos os elementos – sujeito e mundo - durante os processos de interação, mas sim, a tentativa primeira de rearranjo das partes isoladas como forma de adaptação.

Aqui temos algumas conseqüências derivadas dessas tentativas que se configuram como divergências teóricas. Freud (1950) afirmava que a construção da estrutura neurótica está intimamente relacionada com a readequação interna que não implica em uma ação externa na resolução de conflitos. Por outro lado, vemos a ênfase, principalmente, nas visões sócio-históricas, de mudanças externas (que formam a cultura humana) em detrimento ou derivadas daquelas que acontecem internamente.

Ainda sobre essa lógica, encontramos a concepção de Piaget (1967;1988) que aponta a interdependência entre as mudanças internas e externas, onde sujeito e objeto são construídos pela interação. E neste ponto sustenta nossa hipótese de objetivação, implicando na perda da mobilidade de mundo. Nas escolas, é muito comum se tomar as concepções de Piaget, ou pelo de vista de centralidade absoluta da criança - desprezando o papel do educador - ou pelo viés que entende o sistema piagetiano como método didático, recaindo em uma espécie de empirismo renovado (CUNHA, 1998).

É neste contexto de discussão, que o autor (1988, p.17, grifo do autor) insere o conceito de experiência como forma de problematizar a obtenção do método científico (tomado como o método de investigação):

[...] Não são com efeito as experiências que o professor venha a fazer perante eles [os alunos], ou as que fizerem eles mesmo com suas próprias mãos, seguindo porém um esquema preestabelecido e que lhes é simplesmente ditado, que olhes haverão de ensinar as regras gerais de toda experiência [...]. uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas. Em resumo, o princípio fundamental [...] pode ser expresso: *compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção* [...].

Experienciar, portanto, deve implicar em uma ampliação daquilo que estava anteriormente existente para o vivente. Compreendemos que isso deve estar relacionado com uma ressignificação do lugar que o Outro ocupa subjetivamente para o indivíduo. A partir disso será possível verificar que o retorno ao corpo é na verdade, ao mesmo tempo, tanto um reconhecimento de si como sujeito, a apreensão do mundo como inconstante, a verificação do Outro como incompleto e a partir disso, a tomada da vivência com o Outro (como forma de apreensão de novos saberes sobre si e sobre o mundo).

Iremos por partes. Iniciemos pela experiência indicando que ela não necessariamente leva ao repensar sobre o lugar ocupado no mundo. É exatamente essa questão debatida por Adorno/Horkheimer (1985) ao discutir a relação sujeito-objeto. Considerando como falsa a premissa de independência de ambos, aponta que a idéia de separação dos elementos apresenta o estatuto ideológico.

Tal noção deriva de um processo racional que termina por criar uma confusão entre racionalidade e sujeito (LACAN, 2003b). Isso ocorreu porque se pensou em reduzir o sujeito às relações concretas entendidas como derivadas das condições econômicas de existência.

Duas coisas, portanto, se mostram em conjunto, ainda que separadas. Primeiro, a falsa imagem de que o sujeito é apenas racionalidade; segundo, a utilização desta premissa para direcionar a experiência. Em outras palavras, a **racionalidade** tomada como **ponto de partida** para a delimitação do sujeito terminou por culminar no estado de **fragmentação** do mesmo, a

barbárie. Essa consciência mutilada tem como conseqüência direta o reflexo no corpo como extirpação da própria liberdade (ADORNO, 2000).

A “crise” seria justamente **a perda da “experiência” pela autonomização da razão, realizada objetivamente na ciência e na cultura, mas fora do vínculo à realidade**. Uma objetivação apenas formal da razão, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, impedindo o processo formativo derivado da ‘força negativa’ da racionalidade, impossibilitada de confrontar realidade e verdade, de relacionar dialeticamente os mundos ‘subjetivo’ e ‘objetivo’ (MAAR, 1995, grifo nosso, p.66).

Falamos aqui do estabelecimento de uma dominação simbólica e intencional que, conforme temos debatido ao longo deste trabalho, tem na escola uma de suas maiores aliadas. Os ensinamentos não têm o caráter de levar à reflexão, mas sim ao amortecimento do próprio pensar. Nesse sentido, acreditamos naquilo que afirma Foucault (2000) ao pontuar que o exercício de poder não ocorre apenas pela proibição da ação, como também, pela direção dada na permissão da mesma. Assim sendo, a escola pode sim como vimos na fala anterior de Piaget, utilizar da própria noção de experiência como forma de enquadramento subjetivo.

A mesma crítica é realizada por Dewey ao debater o processo realizado pela ciência na decodificação e transmissão do conhecimento para a criança em idade escolar. Segundo o autor, o processo indicado termina por perverter a lógica da produção de uma experiência verdadeira.

[...] Os fatos são arrancados de seu lugar original na experiência e reajustados com referência a algum princípio geral. A classificação não é um assunto da experiência individual [...] A mente do adulto está tão familiarizada com a idéia dos fatos serem ordenados logicamente que não compreende – ou não pode compreender – o trabalho de separação e reforma que os fatos da experiência direta têm que sofrer para que possam apresentar-se como uma ‘assinatura’ ou matéria de estudo [...] Hão de ser reagrupados em torno de um novo centro que é completamente abstrato e ideal. Tudo isso supõe o desenvolvimento de um intelecto especial. Supõe a capacidade para considerar os fatores imparciais e objetivamente; isto é, **sem referência a seu lugar e sentido na própria experiência do um** [...] As matérias de estudo classificadas são, em uma palavra, **o produto da ciência dos signos, não da experiência da criança**. (DEWEY, 1959, p.26, grifo nosso).

Porém, não sejamos pessimistas. Tomar a contradição por base não significa reduzir as possibilidades às mesmas. Como temos constantemente retomado, existe o não-dito, o cindido. E é exatamente por este caminho que percorremos na busca de verificar possíveis saídas à questão da experiência.

Por essa razão compreendemos que o estabelecimento de uma dialética torna-se fundamental para a compreensão do sentido da experiência. E mais importante do que isso, é compreender que neste processo, a negação não se encontra como forma de destruição da premissa anterior, mas sim, como integração de novos elementos na síntese a ser realizada.

Explicando de outra forma, a contradição entre os opostos não faz valer a eliminação de ambos, mas sim a formação de uma unidade mais ampla onde as duas premissas sejam incluídas (NICOLESCU, 1999). É essa idéia que nos permite pensarmos em uma **ampliação da experiência enquanto síntese que fornece sentido a um sujeito**.

Se a racionalidade nos leva, pelo menos a princípio, ao desenvolvimento de novos dispositivos de controle, devemos então, buscar o “buraco”, “o furo”. Nesse momento, Pucci (1995, p.45, grifo nosso) nos oferece um caminho: “[...] A **arte genuína**, esta sim, contém um **momento utópico** que aponta para uma **futura transformação** política e social, onde a **estética assume um caráter político**, no sentido mais profundo do termo”.

Com isso, tomamos o caminho de que o olhar para uma obra de arte demonstra a ruptura da continuidade linear presente na vivência padronizada do indivíduo moderno. Ela abre a fenda. Discutimos o quanto se buscou escamotear o campo das incertezas e das insatisfações, seja através do desenvolvimento de novas formas de consumo que aliviam a fome, seja pela presença de novos remédios que cessam a dor. A surpresa causada por determinadas obras de arte impõem pelo, que causam ou movimentam internamente no sujeito, um impacto no corpo.

A consequência direta disso é a **insustentável condição de permanência**: somos incitados ao movimento. E aquilo que era incerto se mostra como potência à ação de construção de novas formas de entendimento e de ser.

A mobilidade incessante do universo não vai, entretanto, ferir de incerteza permanente a marcha das coisas. Vai dar-lhe, isto sim, um ritmo diverso de certeza. As antigas leis científicas não terão, talvez, a rjeza que lhe atribuímos, mas nem por isso deixam de constituir uniformidades apreciáveis da natureza, que, dentro de certos limites, nos asseguram o poder de controlá-la. Se, de um lado faltam ao homem moderno aquelas velhas certezas de quatro pés, sólidas e inflexíveis, em que se apóiam a nossa ignorância e os nossos preconceitos, por outro lado, abriam-lhe novas possibilidades e caminhos novos para o exercício da ação criadora, por isso mesmo que vive em um mundo onde as mudanças e, com elas, os atos de criação são permanentes e contínuos (TEIXEIRA, 2000, p.95).

Nesse sentido, a beleza da arte não se confunde com a beleza do olhar. A arte se caracteriza pela influência direta no sujeito, como um susto, que o faz mover-se como que imperativamente em busca de solução para os novos mistérios e questões que agora se defrontou. Vemos aqui a relação da arte com a catarse – entendida como reação estética - e desta com o sujeito, que se mostra em tal processo.

A experiência estética pode ser entendida como sendo o momento em que

A forma ordinária de relacionamento que o homem experimenta na vida cotidiana, marcadamente baseada na classificação e distinções de objetos isolados, é posta de lado em benefício de um êxtase provisório. Nesse êxtase se realiza um acordo entre sensibilidade e inteligência, fazendo com que o homem se sinta “no mundo”. [...] Desta forma, o objeto estético apresenta uma dimensão inefável do mundo, uma dimensão mais efetivamente conectada ao que de fato vivemos enquanto seres enraizados num corpo. O mundo que a experiência estética coloca diante do homem é um mundo diferente daquele que nos fala nossa inteligência, orientada à uma compreensão lógica e racional do que apreende. No entanto, se o mundo surge distinto, não é porque se transfigura em algo novo, mas porque o homem para quem esse mundo surge, dirige-lhe uma nova forma de intencionalidade na qual sentimento e pensamento igualam-se em importância, articulando-se e completando-se (CHINELATTO, 2007, p.13-14).

Torna-se importante verificar a posição do autor durante a criação de sua obra. Existem pelos menos duas possibilidades distintas. A primeira é que o autor não possui a intencionalidade da criação, mas sim, pela criação ele se objetiva, se mostra. A segunda é o oposto: o autor cria uma obra como forma intencional de criar uma reação do espectador, o que nos oferece a idéia da arte como projeto.

Ao falarmos de “intenção”, apontamos para o traço consciente de determinação das ações. Lacan (1985) explica que o fundamento ético da experiência estética se encontra no fato de que o autor se assusta com sua obra ou, muitas vezes, não detém o significado e a amplitude da mesma. Isso levaria à noção exata de que a **construção do objeto** – a obra de arte – está intimamente relacionada com o **indizível**, ou seja, com aquilo que escapa à linguagem, o sujeito.

Porém, como aponta Bonfand (1996, p.11), o trabalho com o vazio, por exemplo, na arte abstrata, é o projeto a ser realizado pelo artista que,

[...] busca a abstração pura como única possibilidade de descanso interior da confusão e da obscuridade da imagem do mundo, e cria a abstração geométrica a partir de si mesmo, de modo puramente instintivo. Ela é a realização da expressão e a única expressão concebível para o homem da emancipação em relação à arbitrariedade e à temporalidade da imagem do mundo.

É a criação a partir do mistério que conecta autor-mundo-observador em torno de uma mesma experiência. Tomando a abstração como ponto de suporte, encontramos não o trabalho de ressignificação simbólica, mas o próprio estado de criação do símbolo. Tal experiência nos oferece a abertura à janela do mundo do artista, que permite a quem a vê, passar por um enriquecimento de si-mesmo a partir da interação do sentido da obra com as estruturas do sentido do receptor. Promove-se, assim a possibilidade de colapso dos estereótipos de sentido pessoais, potencializando uma ampliação da percepção, que tem por consequência a **flexibilização das relações com o mundo**, tornando-as mais significativas e orientadas para o futuro (SILVA, 2007).

É essa a razão que faz Dewey (1985a) afirmar que toda a **experiência completa** possui a qualidade de ser **estética**. Encontramos com isso, um outro aspecto do que é a experiência. Ela é a própria **condição do conhecer que possibilita a construção do sentido**. Essa era a dificuldade que apontávamos como problema expresso pela comunicabilidade educativa. Assim, é possível compreender que existe uma simplificação da experiência dentro do processo educativo. Ao invés de proporcionar a experiência, buscamos transmiti-la.

Como apontado, existem variações presentes no experienciar que abrem possibilidades para esses equívocos. Encontramos alguns esclarecimentos para estas situações a

partir da distinção proposta por Dewey referente aos tipos de experiência. O primeiro tipo diz respeito àquelas que nós temos, porém não chegamos a conhecer o objeto da experiência, ou seja, simplesmente acontecem, sendo alheias ao próprio sujeito. Nesse sentido, ela se torna um tipo de expressão que transcende o homem e pode receber o significado comum de ‘fenômeno da natureza’. Dewey (1985a, p.89) explica que a característica desta forma de experiência é a dispersão e fragmentação, onde “[...] o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmados um do outro [...]”.

De certa forma, esse primeiro tipo de experiência é o que comumente encontramos na previsibilidade de fatos que transcendem ao próprio humano. Existe a possibilidade de descrição do fenômeno derivada da percepção do mesmo, mas não o suficiente para relacioná-lo com o que está presente em si próprio. Por isso, não podemos afirmar em uma verdadeira subjetivação derivada do estranhamento.

Um segundo tipo se constitui de experiências que são refletidas, ou seja, chegam ao conhecimento humano em forma de consciência, transformando-se em idéias. Consegue-se vislumbrar as partes sem perder a visão do todo, identificando-se o fluir dos elementos e seus pontos de ligação de uns com os outros. É esta segunda forma de experiência que propicia o entendimento de uma seqüência de eventos em cadeias de relações passíveis de entendimento.

[...] a vida não se apresenta como uma seqüência ou corrente uniforme e sem interrupções. Constitui-se de histórias, cada uma com seu próprio tema, seu próprio princípio e movimento dirigido para a sua terminação, cada uma com seu próprio princípio e particular movimento rítmico; cada uma com sua própria qualidade não-repetível que a impregna [...] (DEWEY, 1985a, p.89).

Ainda que essa segunda forma de experienciar seja reconhecida como **uma experiência**, existe, porém, um terceiro tipo que expressa elementos que não se encontram presentes no momento em questão, mas que são pressentidos. É este ponto que faz relação direta com **o enigmático que desperta no e do corpo** e se impõe como necessidade de ação. É isso que mostra para o homem o caráter incerto da realidade e o impele à investigação na sensação de que alguma coisa existe além de sua experiência imediata. Explica Teixeira (1985, p.115) que

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência dessas falhas e das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra.

Encontramos neste momento mais alguns traços importantes. A insatisfação também é geradora de angústia e, por essa razão, é um dos traços que o eu na construção de sua imagem tende desprezar. Assim sendo, reconhecer essa característica é entrar em contato com o desejo mais íntimo e mais esquecido. É reconhecer-se como dividido e incessante.

Esse é o segundo ponto fundamental para entendermos a importância do entendimento do conceito de experiência. O processo de compreensão nasce inicialmente dessa sensação do corpo que remete ao vazio, que gera sentimentos ambivalentes e demarcam a ausência de significação. Produz-se um efeito cascata que estabelece a ligação para a produção de sentido do fenômeno.

[...] quando um evento possui significado, suas conseqüências potenciais passam a constituir suas características peculiares integrais e consolidadas. Quando as conseqüências potenciais são importantes e repetitivas, constituem a própria natureza e essência de uma coisa, sua forma definidora, identificadora e distintiva. **Reconhecer a coisa é captar sua definição.** Fazemo-nos, assim, capazes de perceber coisas, em lugar de simplesmente senti-las ou tê-las. **Perceber é reconhecer possibilidades não atingidas;** é referir o presente a conseqüências [...] (DEWEY, 1985b, p.38, grifo nosso).

Experienciar remonta sempre a idéia de refletir sobre a própria ação, entendida não mais como isolada, mas sempre em relação tanto com o mundo externo quanto para o próprio sujeito. Assim, “[...] toda experiência é o resultado de interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual vive [...]” (DEWEY, 1985a, p.95), implicando no fato de que “[...] os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados” (TEIXEIRA, 1985, p.113).

É isso que faz o elo com a dimensão do corpo. A percepção nasce de um processo de interação de corpos em um determinado tempo-espço. Por isso, a síntese dos

conhecimentos se dá no corpo em sua ação motora que estabelece esse caminho de ligação com o Outro. O sentido dos acontecimentos está situado no corpo.

[...] a concepção de percepção é definitivamente identificada com a experiência vivida, com o corpo em movimento. A percepção é uma porta aberta a vários horizontes, porém é uma porta giratória, de modo que, quando uma face se mostra, a outra torna-se invisível. O objeto é ambíguo e cada sentido se exerce em nome das demais possibilidades. Sob o meu olhar atual surgem as significações [...] (NÓBREGA, 2005, p.608).

A questão começa, porém, a ficar problemática quando refletimos algumas conseqüências das noções de centralidade do corpo e como ocorre a relação deste com os elementos do mundo. Quando pensamos nesse ponto, temos pelo menos duas posições possíveis que remetem a determinação de lugares específicos no processo.

Na relação, por exemplo, entre homem e natureza, encontramos comumente um tipo de predomínio que impõe à natureza submissão aos desejos e planejamentos das ações humanas. Esse tipo de relação vertical continua sendo utilizada frequentemente ainda nos dias de hoje pela própria ciência que toma o mundo natural como campo de intervenção e manipulação para suas descobertas.

Desenvolvemos no capítulo anterior a afirmação de que a posição ofertada ao Outro é fundamentalmente a repetição desta que citamos acima, a qual deu-se o nome de “mestria”, ou seja, um em domínio subjetivo-corpóreo sobre o outro. Porém, tal posição não pode ser confundida com a desejada autonomia humana. O que é necessário para alterar essa situação?

O conceito de experiência nos mostra que toda relação é sempre incompleta e, portanto, passível de revisão e atualização futura que implica no reconhecimento de novas possibilidades em um mesmo campo de atuação. Se essa afirmação for verdadeira, então a experiência proposta e tomada pelo lugar ocupado pela dialética com o Outro, tende mais cedo ou mais tarde a entrar em contradição, desequilíbrio.

Analisando de perto a questão identitária é possível perceber que o momento atual não oferece mais lugares e papéis estáveis que funcionem como efeito tampão que dariam a impressão de totalidade da experiência. Há mudança de identidade porque passamos a reconhecer a impossibilidade de manutenção do mesmo, da imanência.

Isso força a uma nova postura em relação ao mundo à volta. As estratégias de sobrevivência que eram relativamente previsíveis e, por isso mesmo, passadas de geração após geração, tornam-se sem sentido, atualmente para aqueles que escutam conselhos ilustrados na famosa frase “no meu tempo...”. Isso demonstra realmente que o tempo vivido foi outro e não faz mais sentido tomá-lo como referência.

Para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como **cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com os precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade**, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras [...] (BAUMAN, 2005, p.60, grifo nosso).

O impacto na educação escolar é visível. A autoridade do educador - figura que entra na cadeia de imagem que ocupa o lugar do Outro – se perde e com ela, muitas vezes o sentido da própria escolarização. Ainda que esse ponto seja bastante variável entre os educandos, como é possível discutir as formas com que a escola pode proporcionar a transmissão dos saberes historicamente construídos pela humanidade, se o próprio sentido da História, não faz mais sentido?

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p.22).

Com essa passagem, o autor nos mostra que o chamado “fim da História” é na verdade o “**fim do Outro**”, em seu estado mais bruto. Ao invés de uma releitura ou, em outras palavras, a construção de um novo papel do Outro, tomou-se apenas a queda e questionamento sucessivo desse lugar, como ponto de sustentação para o fim das dicotomias. Significa em última análise, o fim da possibilidade de aparecimento do sujeito e com ele, da autonomia, não entendida como operação consciente, mas sim, **passível de valor apenas na relação com o Outro**.

Constrói-se com isso um estado selvagem que **convive com o Outro, mas não se vive com ele**. As experiências tomam o crivo de um individualismo exacerbado sob a justificativa de evitar possíveis insatisfações. Como bem nos atenta Bauman (2005, p.59), “a estratégia de *carpe diem* é uma reação a um mundo esvaziado de valores que finge ser duradouro”.

No que diz respeito à construção de conhecimento, tomou-se o corpo como único ponto de sustentação da verdade, desprezando o fato de que este corpo está imerso no universo do Outro. Assim, a referência passa a ser unicamente o vivido diretamente, sem ter no vínculo a expressão de validação desse conhecimento. Esquece-se que com isso “[...] nosso corpo traz marcas sociais e históricas, portanto questões culturais, questões de gênero, de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo [...]” (NÓBREGA, 2005, p.610).

Cabe, então, retomar o próprio sentido da experiência que proporciona a idéia de união entre os elementos que dela fazem parte. Podemos então afirmar, que durante uma experiência, “[...] **Organismo-meio constituem um todo** [...]” (TEIXEIRA, 1969, p.71, grifo nosso). É a retomada do caráter estético da experiência entendido como a “esfera do entre” que remete à intencionalidade de um sujeito e a existência de um objeto que em intersecção formam o entendimento (CHINELATTO, 2007).

A saída para essa desconsideração do Outro (que nada mais é do que uma nova inserção de uma lógica perversa), esquecido, mecanizado e objetivado nas reduzidas experiências humanas é apostar em um sentimento que se encontra também em crise na chamada modernidade tardia: o amor. É o que veremos a seguir.

4.3 DO AMOR

O objetivo deste capítulo é buscar construir uma **ética de re-inserção da diferença**. Para tanto, foi necessário concebê-la como elemento de fundação subjetiva que penetra tanto no campo afetivo, epistemológico e social, constituindo a base de sustentação do sujeito em sua relação consigo mesmo e com o mundo.

Durante o capítulo III fizemos o percurso de eliminação da diferença tomando a imagem e, conseqüentemente, a identidade – o eu – como formas de exclusão ou afastamento da diferença em prol da manutenção da segurança e do equilíbrio. Porém, mesmo com a criação de intensos dispositivos tanto externos, mas principalmente internos, não é possível preservar o vivente da relação inconstante e imprevisível com o não-eu.

O problema que se colocou então são as formas de relação com este diferente. A primeira delas é a coisificação do outro tomado como objeto de satisfação. De forma inversa, encontramos a alienação ao Outro que se torna referência e modelo de conduta. Vemos no primeiro caso, a eliminação do Outro em suas características individualizantes; no segundo, a tentativa de fusão do eu com este Outro pela estratégia de identificação.

As saídas apontadas nos levam ao campo da experiência tomada como possibilidade de ampliação do estar-no-mundo e, conseqüentemente, de mudança de posicionamento frente ao Outro e a si-mesmo. Henning (2008, p.887-888), discutindo as idéias de Lipman sobre a estética, aponta exatamente para a virada que a análise da experiência traz ao humano.

[...] o artista, como qualquer ser humano, experimenta as coisas do seu ambiente, mas lança mão de um diferente meio para elaborar uma ordenação simbólica dessa sua experiência. Assim, o seu *subject-matter* [a matéria percebida ou apreendida por um sujeito] é singular devido à sua percepção própria das coisas. Sua composição, da mesma forma, não parece corresponder ao que os outros percebem na realidade. No entanto, as coisas que experimentamos, sendo artistas ou não, tornam-se *subject-matter* porque são coisas percebidas por cada um de nós, entraram no âmbito da nossa experiência. O organismo que realiza os atos é deliberativo, pois sua experiência requer um método. Cada pessoa possui seu próprio método de experimentar.

Isso nos leva a compreender o quanto a experiência demonstra o engano dos procedimentos adotados pelo eu para se resguardar. Ela aponta a existência da diferença tanto da percepção, do método de compreensão quanto do próprio entendimento do mundo. Tal campo de pluralidade tem a potência, no que diz respeito ao vínculo realizado entre o eu e o Outro, tanto de diminuir a distância de ambos, como também de ampliá-las.

Independente do tempo histórico, existe a necessidade de simbolização do Outro como um ser que pensa, sente, age sobre o mundo de uma forma peculiar e própria. Nesse sentido, cada um é o centro de seu mundo, que deveria estar sempre aberto ao novo, ao Outro.

Encontramos as possibilidades de posicionamentos diferentes na relação eu-tu conforme discute Freire (1987, p.165):

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado, num mero “isto”.

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu -, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu *eu* um *tu*. Dessa forma, o *eu* e o *tu* passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

Essa abertura para a dialética apontada acima parece estar permeada de enganos. Vemos a importância desse processo para o estabelecimento do diálogo entendido como campo de inter-relação entre os dois elementos presentes na dialética. Encontramos, frequentemente entre duas pessoas que estabelecem uma conversa, exatamente o oposto: um “monólogo a dois” ou um “diálogo de surdos” onde a resposta do outro é apenas um espaço de descanso para a própria voz.

Tomando uma atitude otimista frente às potencialidades humanas, seguimos o caminho apontado por Gonçalves (1994, p.92) que ao debater a mesma relação eu-tu citada acima, afirma que esta

[...] abre o homem para a compreensão do Outro como uma entidade que existe por si mesma e na qual se reflete, sem, contudo, com ela confundir-se. Ao captar o Outro em sua verdade, a verdade do eu se revela, este se compreende e se aceita. A relação eu-tu atinge sua plenitude no sentimento do amor, que envolve a pessoa como uma totalidade corpóreo-espiritual. O ato de amor que se estende à humanidade com um todo significa a inserção do homem em um projeto que transcende as relações interpessoais: a humanização do próprio homem.

Adentramos no campo do amor como lugar no qual ocorre tal processo. Claramente ambivalente, encontramos na atualidade a ampliação dos conflitos que tomam o

caminho de um posicionamento radical. Esse processo é visto como mais uma das faces do caráter líquido.

Antes, porém, tomaremos o próprio conceito de amor como ponto de discussão. Amplamente debatido ao longo da história das idéias e vivenciado ao longo da história do homem, é fundamento do que chamamos vínculo-social e que, ao mesmo tempo, traz em si, o caráter oposto, o ódio. O traço marcante do amor é o vínculo que independe, portanto, de sua forma podendo ser tanto romântico quanto agressivo. Sentimento disforme, não pode ser confundido com o carinho ou o respeito. A raiva e a agressão também demonstram vínculos, e, portanto, são formas de amar.

Essas diferentes maneiras de relacionar-se com o Outro também fica claro com relação à mestria. Se ama a imagem do mestre da mesma forma que Narciso amava a sua própria imagem. Imersos em uma espécie de cegueira voluntária, esquecem-se de si-mesmos, perdidos no amor. É neste sentido que Freud já dizia que amar é uma das curas possíveis ao sofrimento do mundo já que através desta experiência seria possível esquecer por breves momentos a condição de cisão. **O eu se completa no Outro.**

Por essa razão manipulamos o Outro para ocupar exatamente o lugar daquilo que nos falta. Todo esforço de um relacionamento está em como mediar nesse jogo de enganos, o desejo do Outro e o próprio desejo. Kehl (2005, p.55), ao discutir as demandas de amor, pergunta: “[...] não é isto o amor: querer que o outro seja como eu espero, para me satisfazer? [...] ali, onde na infância imaginávamos haver Alguém que dispusesse do sentido da nossa existência, não existe Ninguém [...]”.

Nesse sentido, o Amor é uma criação que se impõe como miragem, e dúvida pela própria maneira com que foi formada. Ele pode tanto favorecer à petrificação do outro, quando à simbolização deste como sujeito. Esse é o paradoxo do Amor, que nos leva à conclusão de que ele é muito mais formado por incertezas do que por saberes.

[...] Amar significa estar determinado a compartilhar e fundir duas biografias, cada qual portando uma carga diferente de experiências e recordação, e cada qual seguindo o seu próprio rumo. Justamente por isso, significa um acordo sobre o futuro e, portanto, sobre um grande desconhecido [...] significa fazer-se dependente de outra pessoa dotada de igual liberdade de escolha e da vontade de seguir essa escolha – e, portanto cheia de surpresas, imprevisível (BAUMAN, 2005, p.69).

Assim sendo, o próprio sentimento que temos sobre o Amor é ambivalente, o que pode ser visto, por exemplo, quanto ao valor dado ao longo da história a uma de suas mais intensas expressões: a sexualidade. Primeiramente, temos o engano de que ambos os conceitos sempre estiveram juntos. Como dois rios que correm em uma mesma região, terminam por se cruzar, seja na forma de negação seja no estabelecimento da proximidade.

A tentativa de compreensão do amor a partir da sexualidade talvez derive de apreensão do abstrato pelo concreto. Porém, sempre permanece algo não simbolizável. Aja visto que tal traço já foi verificado no sujeito, podemos então dizer que o amor também é uma de suas expressões. Assim sendo, a análise sobre o sentimento de amor – ou seja, amar – é também a análise do próprio sujeito.

Exatamente pelo fato que remete ao sujeito, é que faz do Amor algo dicotômico. Ele expressa exatamente a inconstância do que é o viver e dessa forma, termina por criar fortes laços com o próprio conceito de experiência. Essa aproximação dos dois conceitos nos oferece um questionamento bastante interessante: quais são as formas possíveis de amar que favorecem a ampliação das potencialidades humanas e com elas, o desenvolvimento da autonomia?

Pontuamos que desde o início da vida, existe a criação de vínculos e, portanto, de laços de amor. Essas primeiras marcas não trazem em si a garantia da autonomia. Isso se deve porque os primeiros estágios da vida podem levar à cristalização do vínculo que colocam a dependência como o centro das relações.

[...] Se me ligo a outra pessoa porque não posso sustentar-me por meus próprios pés, ele ou ela podem ser um salva-vidas, mas a relação não é a de amor. Paradoxalmente, a capacidade de ficar só é a condição da capacidade de amar. Quem quer que tente ficar só consigo mesmo descobrirá quão difícil isso é. Começará a sentir-se inquieto, nervoso ou mesmo a experimentar considerável ansiedade [...] (FROMM, p.146-147).

Claramente, estamos começando a construir uma forma de amar que leve em conta o Outro enquanto sujeito e que, reciprocamente, leve ao desenvolvimento de si-mesmo. O problema é que, tanto a posição de dependência quanto a posição de solidão, são angustiantes. Se amar é uma experiência, ela deve seguir aquilo que afirma Dewey (1985a, p.93) ao pontuar a importância do caráter doloroso que permeia qualquer verdadeira experiência.

[...] A luta e o conflito podem ser gozados eles próprios, ainda quando sejam dolorosos, quando experienciados como meios para desenvolver uma experiência [...] há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. De outra maneira não haveria incorporação vital, é algo mais do que colocar algo sobre a consciência, sobre o previamente conhecido. Implica uma reconstrução que pode ser penosa [...].

O traço ambíguo do amor leva o ser humano a tomar atitudes muitas vezes bastante contraditórias em relação ao Outro. Ao debatermos a mestria vimos exatamente esse processo: ligar-se ao Outro para destroná-lo. Seria esse o fim último da lógica de amar? Consideramos que não. Ainda que o amor trace como uma de suas pontas a relação de dependência e com ela toda uma série de sentimentos derivados da não-simbolização da falta do Outro, encontramos no vínculo a única possibilidade de adentrar nessa fenda.

Queremos dizer com isso que o próprio viver com o Outro termina por mostrar que o lugar privilegiado, como potência, na verdade é falso. Por isso afirmamos anteriormente que a possibilidade de verdadeira construção do sujeito implica em uma retirada, afastamento ou negação de ocupação do Outro do lugar de todo saber. Como consequência disso, temos tanto o sofrimento de não ter mais a referência quanto ao que se deve ser como também, paralelamente a isso, a possibilidade de **criação de novas formas de ser**.

Por essa razão é que Fromm [...] aponta o traço de coisificação do Outro como relacionada com a morte. Podemos dizer, então, que seu oposto, o reconhecimento do Outro como sujeito traz em si, a possibilidade verdadeira de estabelecimento de uma **aprendizagem**, da vida baseada na troca e não na submissão.

Freire nos oferece exatamente essa idéia, ao pensar a necessidade de um novo posicionamento daqueles que estão envolvidos na relação educativa. Inicialmente, observa-se certa tendência de manutenção de uma ordem que aponta para a eliminação do educando no processo de construção do conhecimento.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador [...] (FREIRE, 1996, p.8).

É o que o autor chama de educação bancária, ao qual cabe apenas ao educador o disciplinamento pelo ensino que passa a ser apenas uma forma de imitar o mundo para os educandos, visto que estes, não tem acesso ao processo, mas apenas ao produto em questão (FREIRE, 1987). Dentro dessa visão, os alunos são verdadeiros depósitos de conteúdos, comunicados por alguém que ocupa um lugar do saber.

As posições ganham contornos definidos pela própria ação dos elementos e pelo lugar que ocupam na dialética. Dessa forma, a construção da autonomia permanece em segundo plano, visto que a verticalidade das relações impede exatamente o desenvolvimento de uma visão de mundo que ultrapasse a leitura proposta pelo Outro.

Esse ponto é bastante sensível e remonta à toda problemática deste trabalho. Pontuamos que a dificuldade da comunicabilidade é um dos pilares essenciais da impossibilidade do ensino direto. Considero que a sustentação do conceito de mestria na posição do saber, derivado de uma imagem do Outro como totalidade, configura outra grande dificuldade do trabalho educativo. A formação da identidade de aluno que se sobrepõe a de vivente transforma as relações em um processo artificial que denota lugares específicos previsíveis. Em outras palavras, o aluno espera algo do professor e mostra isso com seus atos de inoperância. Podemos ver isso na fala de Vigotski (2003, p.298-299):

Até agora, o aluno sempre descansava no esforço do professor. Olhava tudo com seus olhos e julgava com sua mente. Está na hora de ele usar seus próprios pés e compreender que o professor pode ensinar muitos poucos conhecimentos ao aluno, assim como não é possível uma criança aprender a caminhar por meio de aulas, nem com a mais cuidadosa demonstração da marcha artística de um professor. Deve-se impulsionar a própria criança a andar e cair, sofrer a dor dos machucados e escolher a direção. E o que é verdade com relação ao caminhar [...] também pode ser aplicado a todos os aspectos da educação.

O processo de mudança apontado pela citação acima remonta à própria noção de experiência. Na seção anterior defendemos a experiência como algo pessoal e intransferível. Nesta, pontuamos a necessidade de concebê-la como passível de troca derivada pelo vínculo. E como isso ocorre? Isso somente é possível a partir da noção de que o Outro passa a ser algo que causa efeitos internamente, o que por sua vez, leva à ação. A criança somente anda pelo imperativo de andar que não é apenas derivado por mudanças externas, mas principalmente

internas. O reconhecimento de algo que vêm de dentro, que surge como misterioso, mas que “empurra para frente”, parece ser a grande questão e razão do princípio educativo.

Assim sendo, o que se sente internamente como efeito do Outro que também sou eu, deve ser simbolizado como potência e não como um nada que expressa o vazio. A construção do Outro teve participação ativa do sujeito e, portanto, as expectativas também são derivadas de tal processo. Encontramos na não concretização do que se esperava, sensações entendidas comumente como negativas: frustração, desamparo, etc. Chegamos à configuração moderna que faz da configuração de laços cada vez mais frágeis, a base para a vida. Podemos nos perguntar, então, que tipo de experiências deriva desse panorama.

Num mundo em que o desprendimento é praticado como uma estratégia comum da luta pelo poder e auto-afirmação [...] o pensamento e, mais ainda, **os compromissos e as obrigações de longo prazo** parecem, de fato, “sem sentido”. Pior ainda, parecem **contraproducentes**, realmente perigosos, um caminho tolo a se seguir [...] (BAUMAN, 1995, p.74, grifo nosso).

Conceituamos anteriormente o Amor como sendo a formação de laços. Evidentemente, ainda que não existam laços aparentes com o Outro, encontramos os laços internamente, na relação do eu consigo próprio. É aquilo que buscamos chamar de fortalecimento do eu, o que na verdade é um processo que cria um verdadeiro castelo de areia. Frágil em sua produção, o crescimento proposto termina por levar a um enfraquecimento da própria vida. Vemos isto em relação com a idéia apontada por Adorno (2000) com respeito à “consciência coisificada”: restrição a si mesma e tentativa de manutenção e justificativa de sua estruturação a todo custo.

Propomos, então, a necessidade de estabelecer a **relação amorosa como uma experiência estética**, no sentido apontado no âmbito deste trabalho: aquela que leva a ampliação do vivido conforme aponta Henning (2008, p.887-888):

Essa dimensão estética de cada experiência, só é possível não apenas pela percepção, mas pela imaginação que lhe vai conferir significado na relação com as experiências passadas. Tal relação possibilita à percepção aventurar-se no desconhecido das experiências imediatas, assimilando-as, ao tempo que efetua a reconstrução daquele passado com a co-operação da imaginação.

Entretanto, em um mundo no qual as relações são descartáveis, talvez seja possível dizer que cada experiência, em sua potência, seja vivida em relação inversamente proporcional com o tempo de sua duração, o que impede muitas vezes a sua verdadeira significação. Isso implica que as vivências ganham moldes de fluidez, ou seja, são imediatas ou muitas vezes termina na formulação de uma “falsa experiência”.

Esse processo nos é mostrado por Bauman (1995), mas principalmente por Caridade (1999) ao discutir a chamada “sociedade do espetáculo”. No que diz respeito às relações humanas, a autora observa que a própria sexualidade se transforma em moeda de troca como combate às angústias do viver.

[...] O espetáculo promove o consumo de imagem, de sexo e de “coisas felizes”. Esse consumo tem funcionado como substituição a ansiolíticos, conversas, trocas íntimas, leituras interessantes, contatos com a natureza, escuta de boa música, aos prazeres legítimos da vida ou até mesmo aos prazeres orgásticos. [...] a sexualidade é destituída de libido e veiculada na mídia não como proposta feliz, mas como marketing para seduzir o mercado, para vender qualquer bugiganga, para erotizar qualquer produto. **Esvaziada a sexualidade de seu objeto relacional, o outro já não conta como sujeito, resta tornar-se objeto** (CARIDADE, 1999, p.18-19, grifo nosso).

O relacionar-se, que em um primeiro momento detém o problema da insegurança, da inconstância, também tem no humano a possibilidade de cristalizar-se. Vemos, então, no que diz respeito àquele tipo de educação que toma o aluno como objeto, que não há qualquer diferença com o que tem sido discutido até então. Perguntamos-nos, portanto, como poderíamos mudar essa situação para retomar a vivência com o outro como base para a verdadeira aprendizagem.

A saída parece estar na aposta no amor. Não o destrutivo, mas o respeitoso. Não aquele que se sustenta na verticalidade, mas o que toma as relações como horizontais. Não o que transforma o outro em objeto, mas sim, o que re-insere através dele a Diferença.

[...] Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 1996, p.25).

A mudança que observamos se inicia como premissa e não como fim. Por isso Adorno (2000) faz algumas construções interessantes sobre a relação entre professor-aluno. Afirma que o amor não deve ser uma exigência, mas sim uma construção a ser realizada entre ambos, a qual não deve esquecer de levar em conta a condição de interdependência entre ambas as partes.

Aqui observamos a preocupação de inserir no jogo, não a eliminação do cuidador/professor/Outro da formação humana, mas sim, mostrar a importância da função e delimitar, assim, seu papel. Por isso Freire (1996) havia dito que não existe educador sem educando e mesmo que em determinado momento, observemos uma situação de dependência relativa entre as partes, essa, por sua vez, faz parte do processo de construção da autonomia.

[...] Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação [...].

Creio que é importante fixarmos esta questão: que evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de conseqüências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional. Afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, **o professor precisa ter clareza quanto a que sua tarefa consiste em se tornar supérfluo** [...] (ADORNO, 2000, p.177, grifo nosso).

Queremos mostrar com isso a quebra da verticalidade das relações, para o estabelecimento de uma verdadeira relação de troca entre os sujeitos viventes, possibilitando que ambos possam juntos criar novas maneiras de contribuir um com a ampliação das potencialidades do outro.

Assim sendo, primeiramente, deve-se acreditar que esse contato com o diferente seja realmente uma forma de crescimento. Por essa razão, Fromm (1968a) coloca que a prática do amor exige uma prática de fé. Essa convicção, embasada na experiência, nos oferece a noção de que a outra pessoa merece toda a confiança e respeito à sua individualidade.

Com isso retomamos a noção de sagrado, anteriormente posta como suposto básico da experiência que remonta ao indizível. A fé nos outros termina por levar a construção de uma fé na humanidade. Compreendemos estar aqui o próprio sentido do par otimismo-esperança.

[...] A fé, como esperança, não é a previsão do *futuro*; é a visão do *presente* num estado de gravidez.

[...] Esse é o paradoxo da fé: é a *certeza do incerto*. É certeza em termos da visão e compreensão do homem; não é certeza em termos de resultado final da realidade. Não precisamos de fé naquilo que é cientificamente previsível, nem tampouco pode haver no que é impossível. A fé é baseada em nossa experiência de vida, de nos transformarmos. A fé que outros podem mudar é o resultado da experiência que posso mudar.

[...]

A esperança é o estado de espírito que acompanha a fé. A fé não poderia ser sustentada sem o estado de espírito da esperança. A esperança não pode basear-se senão na fé (FROMM, 1968a, p.31-32).

Ter fé no Outro é acreditar na união entre diferentes para o surgimento de algo que vai além de ambos. Sozinho, portanto, o crescimento fica restrito ou mesmo inexistente. Encontramos aí a importância dada por Freire (1987) no estabelecimento do diálogo como forma de pontuar o papel de “dois” na formação de ambos que é sempre cruzada, constituindo uma rede que conecta homens entre si e com o mundo.

Não apenas isso. Vemos a importância de focalizar nas relações humanas exatamente o **papel da incompletude**, ou seja, da necessidade de se fazer. Retomar essa questão é fundamento para compreendermos o papel do vínculo e, conseqüentemente, do amor.

Segundo Freire (1987), saber-se “inconclusos” nos leva à ação de pesquisar, de descobrir, ao mesmo tempo em que nos oferece a possibilidade de nos ultrapassarmos a nós mesmos, no outro. Esse refazer é a raiz da própria educação que oferece o sentido de processo e não de fim. Esperança, portanto, como condição do amor e da experiência pressupõe a ação.

[...] Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desenderereça e se torna desesperança que, as vezes, se alonga em trágico desespero [...] (FREIRE, 1997, p.6).

Assim, essa busca de algo que não se sabe, também somente pode ser sustentada pela esperança da descoberta e da concretização. Por essa razão, o vazio não deve ser

tomado como algo negativo em si, mas como **potência ao ato de descoberta e ao fazer-se permanentemente**.

Toda experiência além de individual também é social pois encontra seu ponto de junção na linguagem a qual remete à idéia de elemento comum entre os homens. Não no sentido da imagem – como anteriormente citamos – mas sim, como elo que potencializa o entendimento e as ações em conjunto.

A linguagem é especificamente um modo de interação de pelo menos dois seres, um dos quais fala enquanto o outro ouve; pressupõe um grupo organizado ao qual pertencem tais criaturas, e do qual hajam adquirido seus hábitos de linguagem. Por esta razão, trata-se de um relacionamento, não de algo com caráter particular [...] O significado dos signos, ademais, sempre inclui algo comum entre as pessoas e um objeto. Quando atribuímos significado em relação ao que fala com respeito ao seu propósito, pressupomos outra pessoa que partilhará a execução [...] Tal comunidade de participação é o significado (DEWEY, 1985b, p.40).

Indivíduos em inter-ação, ou seja, ação conjunta no mundo a partir de uma relação de iguais. Não queremos com isso, como se tem tentado demonstrar durante todo o percurso, a inexistência de relações de poder entre os pares, mas sim, discutir novas possibilidades de ação entre os seres humanos.

Observamos que o ato de amar tomado como o estabelecimento do vínculo que insere o Outro pertencente ao mundo do eu, nos traz o entendimento do sentido da definição dada por Freire (1987) na qual o educador também é educando e o educando, educador. Cada qual se reconhece como **ser-em-projeto**, da mesma forma, em que é tomado como **ser-no-mundo**.

Somente assim é possível compreender a lógica em vista do entendimento do ser humano como potência a “ser mais”, e como parte da condição inseparável.

É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. **Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”**. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade (FREIRE, 1996, p.6, grifo nosso).

Esse é o sentido do amor que defendemos, ou seja, experienciar com o diferente, mesmo que isso muitas vezes nos leve a aprender pelas vias tortuosas do **com-viver**. A hifenização que temos utilizado não é apenas uma questão de escrita, como também foco conceitual. Entendemos que ela aponta tanto para o processo quanto para a distinção dos elementos presentes no mesmo. Cabe aqui discutir mais um dos tipos de vínculos presentes no amor: a amizade.

A mudança que podemos verificar nesse tipo de relação é a saída da verticalidade. Amigo não é apenas aquele com quem se conversa sobre qualquer assunto ou se enfrenta determinados desafios, como também a expressão de certa igualdade no lugar que um ocupa subjetivamente para o outro. A amizade implica em troca exatamente porque os elementos do processo parecem estar abolidos da condição de “espera”. O vínculo de amizade é, portanto, um dos laços de amor no qual um aprende com o outro.

Rocha (2006) explica que a amizade entre os gregos, por exemplo, era expressão de virtude e mais do que isso, era a possibilidade de se conseguir transformar a vida em algo digno de ser vivido. Observamos com interesse esse ponto. Vemos que uma das primeiras ações do indivíduo chamado de “depressivo” é o afastamento e a quebra dos vínculos afetivos em especial os de amizade. Esse dado se relaciona com o dito acima exatamente pelo fato de que durante os estados de depressão existe a expressão da “morte-em-vida”, ou seja, uma vida sem vida: sem troca, sem afeto, com a perda da importância do Outro que implica na perda da beleza do viver.

Ainda dentro desse exemplo, temos um outro elemento interessante. Se existe uma perda do contato com o Outro, constatamos uma separação consigo próprio e a expressão de um vazio interior que parece irremediável. Conviver com um indivíduo que toma essa posição se torna muitas vezes um verdadeiro suplício: ser amável é difícil para aquele que evita amar.

Assim sendo, tanto o amor quanto a amizade implica em **reciprocidade** – ou troca. Retomamos a idéia da importância do com-viver. Essa é a grande questão que nos colocamos aqui. Seguir alguém é totalmente diferente de caminhar com esta pessoa. Na segunda posição exercemos o poder decisório junto com ela enquanto na primeira tomamos o caminho anteriormente traçado. Ao mesmo tempo, do ponto de vista do Outro, caminhar junto, é a expressão da possibilidade de quebra da autoridade.

É dentro dessa mudança de ponto de vista que encontramos o apontamento de Freire (1987, p.69) ao afirmar que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”. A idéia de “fazer junto” como única possibilidade de crescimento denota a diferença fundamental entre tomar alguém como objeto - no qual esse alguém é abolido de suas características fundamentais para assumir um lugar específico na fantasia – e, não obstante, se tenha a perspectiva oposta desse alguém como um ser que deseja da mesma forma que t faço. Por isso, a amizade também está pautada na Diferença:

[...] como na reciprocidade os amigos mutuamente se enriquecem, esse enriquecimento recíproco parece exigir que entre eles haja alguma diferença e dessemelhança. Em uma relação unívoca entre iguais e semelhantes, ou em uma relação especular na qual o amado não é mais do que o espelho do amante, nada se acrescenta ao que já se conhece e se tem. Na relação intersubjetiva, o outro não apenas é um desdobramento do Eu, ele é outrem, e como tal, enriquece com sua diferença a relação intersubjetiva (ROCHA, 2006, p.70).

Assim sendo, consideramos importante destacar que talvez a primeira grande tarefa da educação seja exatamente a construção dessa idéia de que existe uma relação interdependente e co-dependente entre os seres humanos. E que somente dessa forma se aprende. Portanto, ao falarmos da construção da autonomia, nos pautamos sempre, em um projeto que está em consonância com a presença do Outro e não a sua eliminação. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades” (FREIRE, 1996, p.46).

Por essa razão, vemos na proposta de Galeffi (2003), ao traçar um caminho para a Pedagogia da Diferença, algo bastante interessante que pode trazer elementos importantes para a formação humana. Primeiramente o autor constrói a idéia de que educar implica em não ser indiferente ao mundo, ou seja, traz em si, o critério de diferenciar. Em outras palavras, o reconhecimento da Diferença é a base para a construção de algo novo, não presente que se encontra, porém, em potência pela Diferença.

Nesse sentido, comparar um com o outro também perde a sua validade. Somente é possível realizar esse exercício ao tomar por base a universalidade da premissa. O que nos torna iguais não são leis ou normalizações, mas sim, a Diferença que está além da imagem, mas nos torna iguais em **potência de possibilidades**.

A diferença não é, portanto, a dessemelhança dos tipos humanos, mas apenas o âmbito do advento do inesperado. Como iguais nunca somos idênticos, mas apenas participantes da mesma potência originante. E esta potência é instante advencial impermanente: sua força originante é o caos e não a ordem. Não se trata do caos compreendido como desordem, mas do caos como âmbito de todas as possibilidades originantes e ontologicamente iguais, não apenas semelhantes ou reflexivas (GALEFFI, 2003, p.142).

Encontramos novamente o “susto”. O amor é uma experiência que nos faz ampliar o nosso horizonte de ação exatamente porque nos traz uma nova visão sobre essa potência que nós somos tanto para a criação, quanto para a destruição. Mas acima de tudo, antes destas possibilidades, vê-se como tipo de imperativo uma **desconstrução** que remete à quebra de ideais sobre si, sobre o mundo e entre ambos, sobre o Outro.

Para tanto, como nos diz Freire (1996, p.52) é necessário estar aberto ao Outro, o que podemos ver no exercício de **escuta** que não é entendido apenas como uma capacidade biológica²⁵. “[...] Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]”.

Não é uma tarefa fácil de ser realizada. O autor coloca que esse ato de ouvir é, na verdade, a preparação para falar, ou seja, abrir-se ao Outro para dialogar com ele. O verdadeiro diálogo, portanto, é aquele que possui como condição “[...] aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (FREIRE, 1996, p.53).

Conhecer o Outro com todos os sentidos que derivam e expressam com o seu corpo, descobrindo o campo do desconhecido e não daquilo que é julgado sabido. Encontramos, enfim, uma nova posição ética expressa pela relação de amizade entre os homens.

[...] no exercício da amizade, o homem está continuamente fazendo o seu modo de ser, e que para tanto faz-se necessária a mediação do amigo, como outro si mesmo, ou como outro diverso de si. Eu só posso fazer cada vez mais meu o ser que sou por meio da mediação e do reconhecimento do outro diverso de mim (ROCHA, 2006, p.73).

²⁵ Já havíamos debatido essa mesma qualidade da percepção no que diz respeito à visão no capítulo 1 a partir da metáfora da Caverna de Platão.

Isso não significa uma ação passiva em relação ao Outro, mas sim, compreender que uma das expressões do diálogo é o conflito, o descontínuo que se mostra no desequilíbrio do corpo, dando movimento à experiência. Compreendemos, por fim, que tudo aquilo que entendemos como caminho da construção da autonomia, na verdade, implica inicialmente em um processo oposto de abertura do eu para o mundo, para o Outro e, conseqüentemente, para aquilo que não é sabido em si-mesmo.

Cito as palavras de Dewey (1985b, p.34) que ao relacionar a atitude epistemológica com a postura ético-estética e a construção do sentimento relacional nos seres humanos, formula a posição aparentemente contraditória entre o singular e o plural que termina por confluír na formulação do grupo.

[...] Cada coisa que existe, na medida em que é conhecida e cognoscível, encontra-se em interação com outras coisas. É associada, tanto quanto solitária e singular. O agrupamento dos indivíduos humanos em associações não é, portanto, fato novo e sem precedentes; é a manifestação de um lugar-comum da existência [...] o agrupamento dos seres orgânicos humanos transforma a seqüência e a coexistência em participação.

Assim, ainda que tenhamos certa tendência a nos fechar em uma “pequena ilha de nós mesmos”, não podemos fugir das conseqüências dessas ações; ainda assim estaremos aprendendo, interagindo com o mundo, que existe independentemente de nossa vontade. Fromm (1968a) já dizia que liberdade e humanidade são sinônimas quando pensamos na formação humana. Cabe decidir então, qual posição a se tomar.

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. **Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida**, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. **A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado** que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na **História** (FREIRE, 1996, p.59, grifo nosso).

CAPÍTULO V – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM “RESTO”

Para começar esse último momento da dissertação, primeiramente voltemos ao início. Revendo o percurso tomado desde a proposta de trabalho, é possível traçar algumas reflexões que possuem um duplo sentido. Por isso o termo “resto”. Durante os estudos referentes à formação analítica, esse foi um dos conceitos que mais profundamente deixaram marcas e interrogações a ponto de surtir efeitos desde o começo da carreira docente. O que deveria “restar” de uma ação pedagógica tanto para o aluno quanto para o professor?

O “resto” tem o seguinte pressuposto: em Psicanálise, todo estudo que chega ao seu término (o que não significa “o fim”) possui como exigência, a construção de um pequeno texto com no máximo duas páginas, com a função de sintetização das idéias trabalhadas. Ao mesmo tempo isso abre portas para novas perguntas, servindo de base para um novo estudo. É mais ou menos esse duplo jogo que pretendo exercer, ainda que não obedecendo a regra fundamental da restrição de páginas.

Dois anos se passaram da primeira linha escrita e a chegada ao término do texto serve como ponto a partir do qual é possível esse re-início: re-tomar o caminho de perguntas que fica meio escondido ao longo do processo de construção do texto. Dois anos que mudaram e muito a posição tomada por mim enquanto educador. Primeiramente, não faço mais parte do quadro docente da universidade em que iniciei minha carreira profissional. Lugar que foi o campo das primeiras observações e experiências, dos primeiros questionamentos enquanto docente reconhecido e autorizado (por mim e pelo Outro). Também não mais participo de grupos de estudos com alunos ou ainda, como integrante de alguma formação analítica.

A digressão acima pode parecer sem importância, mas na verdade, demonstra a tese da formação humana como um intenso vir-a-ser: **o vazio como elemento de mediação** que se encontra na base da estruturação daquilo que se é hoje e do que virá a ser amanhã. Sucessão de elementos que parecem perdidos e que o exercício educativo busca de certa forma integrá-los em um todo. Essa pelo menos deveria ser a sua função. Compreendo melhor agora a experiência que Freud falava ser incomunicável ainda que pedagogicamente articulada pelos métodos didáticos e que têm em si o traço do silêncio. Realmente não se tem como saber sobre aquilo que não foi

vivenciado. Ainda que guardado na memória, permanecerá fragmentado dos outros saberes efetivos que são reconhecidos como parte do Ser.

Um simples exemplo nos traz a radicalidade dessa constatação. Nunca saberei o que é ser mulher ainda que leia toda a incontável quantidade de livros que buscam explicar o feminino. E com essa não-realização, também não haverá como saber o que é ser mãe, ou ainda, o que é possuir a condição de discriminação em determinadas condições de trabalho, por exemplo. Todas essas questões surgem como uma série de hipóteses que não têm como serem comprovadas, mas apenas **vivenciadas a partir da relação com o Outro**.

Os participantes da educação escolar muitas vezes esquecem que a fala, ainda que possua a característica de vínculo e contato entre os homens, apresenta a característica marcante fundada nas próprias experiências do falante e não aquelas vivenciadas pelo ouvinte. Ou seja, para que o outro me entenda, ele tem que seguir uma lógica de pensamento que não é a dele, mas sim a minha. A intersecção mostra tanto, o lugar do sentido - como o referente -, e o lugar do não-saber. Esse último ponto parece ser esquecido no contexto escolar.

Derivado dessa primeira constatação descobre-se também que não é possível viver pelo outro. Encontramos aqui o problema da educação escolar. A escola nasceu como instituição que estabelece uma forte relação entre a quantidade de alunos e o gasto de energia para ensinar. A partir dessa questão é possível compreender o desenvolvimento de diversas teorias pedagógicas para que dessa forma seja possível realizar transmitir os saberes considerados fundamentais da humanidade para um maior número de pessoas ao mesmo tempo, utilizando-se métodos específicos para isso. Como levar em conta o problema da experiência apontado acima em uma circunstância como essa? Vejo como impossível. Seguiremos em breve por este caminho.

Refazendo o percurso do texto, também foi possível perceber o problema que se refere a sua formatação dentro de determinadas normas. Um resto é sempre pessoal e intransferível. Reportando novamente às reuniões analíticas, o que é lido e apresentado pelo seu autor nunca é possível ser feito por um outro que não ele mesmo. O trabalho é visto a partir da noção de apropriação da experiência realizada, o que nos oferece a entrada não apenas para o entendimento do sujeito em relação ao objeto, como principalmente, as mudanças derivadas pelo estudo e a posição do sujeito frente ao objeto estudado.

A partir desse fato, como obedecer as regras e normas acadêmicas em algo que somente pode ser visto como uma experiência de construção do que é a formação humana, ou seja, nas bases dessa dissertação, a educação?

Percebe-se o encanto pela ambigüidade com que surge o uso da flexão verbal durante a construção do texto. Em alguns momentos utilizando primeira pessoa no singular; em outros, primeira pessoa do plural. Refletindo sobre tal situação, vejo que esse ponto está completamente de acordo com o caminho percorrido. Ninguém se faz sozinho e o impacto subjetivo desta relação com o Outro é exatamente **constituir-se como um estranho de si-mesmo**, um algo que não-sou-eu e que imperativamente, se impõe como processo e não como um recorte. Disso tudo foi possível compreender o encanto de usar singular e plural: sou Um enquanto se é Dois, ao mesmo tempo em que, ser Dois demonstra o incômodo de ser Um.

Encontramos o grande problema da educação escolar: ela enxerga Um onde há Dois. Ainda que essa condição seja um problema, pior do que ela é a tentativa eliminação de um pelo outro, no enquadre de ambos a uma forma única de ensino-aprendizagem. Encontramos a eliminação da diferença em sua base mais perversa. Não existe espaço para o diverso no campo da igualdade de condições, pois nela supõe-se que o sujeito é o mesmo frente às circunstâncias prévias ao seu surgimento.

Conforme apontado no início deste trabalho, existe um problema central na questão educativa referente à dificuldade de transmissão de saberes referentes aos objetos. Concluimos a partir das análises realizadas que este fato deriva da dificuldade que temos, enquanto educadores, de articular o processo anterior existente ao trabalho educativo realizado no momento presente. Dessa forma, encontramos as razões para a fragmentação da experiência o que implica em uma quebra do fluxo das construções e da expansão tanto dos saberes como da própria formação do humano enquanto ser.

Assim sendo, a experiência perde o sentido de ampliação, para ganhar a falsa idéia de mera comprovação de teorias prévias à vivência. Em outras palavras, se pensarmos na instituição escolar, ainda que exista uma forte preocupação em contextualizar os saberes, não encontramos referência ao que causa tais novas informações aos alunos quando estas se relacionam com aquilo que ele já sabe previamente. Por essa razão, afirmamos que a escola é responsável por um novo tipo de sujeito que parece estar ser construído independentemente daquilo que é prévio à educação escolar.

Encontramos duas conseqüências diretas que remetem às idéias pontuadas durante a dissertação. A primeira delas diz respeito à divisão do sujeito. Quanto ao saber, ele se divide entre o saber formal – ou escolar -, padronizado todo um grupo de pessoas e outro que está além deste e que remete à relação estabelecida entre o vivente e o mundo. Ao mesmo tempo, observamos que ocorre um congelamento dos processos através do dispositivo de objetivação do mundo que termina por criar uma imagem aparentemente fixa onde existe, na verdade, movimento. Essa é uma das características que encontramos na ciência moderna.

Distanciamento também de si-mesmo pela transformação do sujeito em objeto. No que diz respeito à ciência, tentativa de controle da subjetividade; quanto ao eu, busca de controle e afastamento de qualquer tipo de circunstância que aponte para a existência de algo que esteja fora da imagem construída. A manutenção dessa estrutura acaba por pontuar a posição adotada por cada um nas relações que estabelece com o Outro.

Neste contexto, como derivativo direto dessa constatação, observa-se um distanciamento da experiência como forma de apreensão de um mundo em mudança, em processo. Estar preso às imagens favorece à cristalização do mundo, impedindo a passagem para um nível mais elevado das relações existentes entre o homem e o Outro. Em síntese, o impacto direto dessa constatação paralisa-se o movimento em espiral que fazemos sobre o mundo: ao passar duas vezes por um mesmo ponto, encontra-se sempre o mesmo.

Como impacto, encontramos com o afastamento da Diferença. Foi possível observar durante a pesquisa a preocupação com essa questão em diferentes visões sobre a educação. Observamos que a tentativa de estabelecimento de um vínculo concreto e duradouro com o campo social, implicando, por exemplo, na defesa de um sujeito político ou ainda da moralidade como base da formação humana, trazem a tentativa de apontar a importância do Outro para o sujeito.

Ao pensarmos a educação, um trabalho pautado pela Diferença, pressupõe que este seja direcionado tanto para o reconhecimento das bases de formação do sujeito quanto à atualização destas na relação com o Outro. É muito difícil encontrarmos isso na escola exatamente pelo fato de que ela não possui em sua construção, o fundamento da Diferença, mas sim, o da igualdade entre as pessoas. Ser igual ao outro é alijar-se da construção realizada até o momento presente e esquecer das experiências que tornam o sujeito único. Nesse prisma, em

última análise, a educação escolar pode levar a deseducação porque não consegue atingir a ampliação da relação do sujeito tanto consigo mesmo quanto com o mundo.

Como bem apontado durante a pesquisa, o ser humano precisa de referências para viver no mundo. Esse é primeiro passo, mas não a única condição para o estabelecimento do processo de construção. A formação do ser totalmente autônomo não existe porque o próprio reconhecimento enquanto vivente passa pelo Outro. Compreendemos, neste ponto, a passagem da condição de dependência absoluta para certa autonomia. Vivemos boa parte do tempo no engano de nos considerarmos sujeitos completos e únicos, o que não é totalmente verdadeiro. Acredito que as decisões partem sempre de um sujeito nas relações concretas existentes, ainda que estas sejam de caráter subjetivo. Em outras palavras, é impossível traçar um caminho único para todos, pelo simples fato que sentimos e pensamos a partir do vivido. E mais: isso que é privado é tão verdadeiro para o vivente quanto aquilo que é público e/ou objetivo.

Ser autônomo é saber que não se está sozinho. Esse caminho possui dois pontos centrais. Primeiro, o reconhecimento do mundo e de uma potência, o Outro, que faz com que nos reconheçamos como seres agentes no mundo. Segundo, desconstruir esse percurso de totalidade para, desta forma, ser capaz de flutuar no mundo. Criamos intensos mecanismos de proteção do vazio do qual a dependência urge, sendo um destes, a própria linguagem. Ir além dela no exercício do conhecer, possui a dupla função de agir sobre os pontos não conhecidos que tangenciam o objeto e, ao mesmo tempo, fazer o movimento sobre os pontos que não se conhece em si-mesmo, **descobrimo-se e recriando-se.**

Criação e descobrimento. Atingimos o espaço da dimensão estética. Estar nesse verdadeiro “vão”, é a saída da educação escolar. Se tomarmos como elementos constituintes da escola, os caracteres epistemológicos, axiológicos e estéticos consideramos que somente o último pode realmente ser a possibilidade de assunção de uma nova condição para o sujeito. E por qual razão?

Primeiro que epistemologicamente, a escola está contaminada pela idéia da transmissão de conhecimentos ao invés da construção de conhecimento. Ou seja, na sala de aula, aquele que professa a verdade, ocupa o centro da posição de mestria. O professor é o todo completo, o que oferece aos outros a posição de ouvirem as verdades dogmaticamente. Forma-se um sistema chave-fechadura formado pela relação não-saber/saber. Não existe o espaço da verdadeira descoberta, do encantamento, da **paralisia que faz pensar e incomoda.** No campo do

conhecimento, estamos muito longe na escola, da idéia de criação. Replicamos para garantir o mínimo, sendo que por essa lógica nem isso conseguimos.

No campo valorativo, vivemos um momento de crise ética. Esse não é apenas um problema da escola, mas da sociedade como um todo. O egoísmo placentário, que toma as relações, gera o isolamento de cada membro do campo social, transformando a Diferença como verdadeira célula cancerígena a ser combatida. O estranho se torna cada vez mais estranho como decorrência do momento de afastamento. Tomar as coisas para si e resguardar-se do impacto do Outro são as palavras de ordem da sociedade moderna. Talvez por essa razão acabou-se criando uma sociedade pautada em direitos que afasta dos perigos do contato com o Outro através da existência de uma lei regulatória com objetivo de atingir a caráter integral das relações. Com isso, nos afastamos das angústias que implica viver com o Outro e, principalmente, das questões éticas derivadas de tal condição.

A escola não passa imune a essas questões. Se considerarmos que ela foi fundada como instituição entendida como fora do campo social sendo esta a condição para conseguir agir no mesmo (como vimos no modelo de escola redentora da sociedade), ver-se em crise confunde-se com a perda total de referência daquilo que se é, ao invés de tomar este momento como possibilidade de abertura a novas possibilidades de intervenção. E mais ainda, se observarmos a noção de padrão de condutas, a formatação de idéias passa também pela formação do caráter que tende a ser entendido como modelo ideal final de aluno. Foi nesse sentido que pontuamos durante a dissertação a tentativa de enquadramento do sujeito, dos dispositivos de formatação que interferem na construção do eu como imagem de falsa da totalidade do ser.

É dentro desse prisma que identificamos a concepção de formar para a autonomia ou para cidadania. Pergunta-se: ser autônomo é ter interesse por aquilo que a escola oferece, compreender a matéria e usar o que foi aprendido da maneira indicada? Ser cidadão é agir no mundo de acordo com uma ética humana por onde passa a “conscientização” de cuidar do planeta e ter amor pelo semelhante? Tais formas de compreensão dos conceitos transformam o aluno em um **ser maquinizado**, próprio em tempos da sociedade descartável. Assim sendo, esse direcionamento – ou restrição - esvazia exatamente aquilo que se visa formar: o ser humano enquanto potência de saberes, e como multiplicidade de formas de ação no mundo.

Ao contrário dos pontos anteriores, existe na questão estética (pelo menos por enquanto) uma dimensão bastante esquecida. Cada autor cria e lança um olhar sobre o mundo.

Assim, ao ver o mundo me encontro com o olhar do Outro que se cruza insistentemente com o próprio lugar que ocupo na relação espaço-tempo. Em outras palavras, abre-se possibilidade para surpreender-se na relação com o diferente.

Indo um pouco mais longe, o contato com o Outro na relação com a Diferença abre as portas para o próprio conhecimento. Vimos que a divisão subjetiva gera um estranhamento do eu consigo mesmo. As inter-ações do sujeito com o mundo propicia que cada um possa, ao fazer um movimento sobre si, realizar um processo de autoconhecimento a partir do Outro. Nessa dialética, abre-se possibilidades de mudanças efetivas que remetem à posição que o sujeito toma ao estar-no-mundo.

É por esta razão que apontamos a importância de desenvolvimento da experiência estética na educação. Se os ensinamentos escolares não levam necessariamente à reflexão – ou seja, ao próprio exercício de pensar – esse tipo de experiência nos leva ao reconhecimento da importância da totalidade da vivência que leva à ampliação do Ser. Desta forma, saímos do campo padrão para adentrarmos no não-percebido, mas existente e que por sua vez, gera marcas e traços no corpo que podem ser vistos na própria forma com que o sujeito se relaciona com o mundo e o com os outros.

A preocupação com as questões apontadas durante a pesquisa, deriva do ponto de partida de entender a importância de valorizar realidade subjetiva na educação escolar. Durante o percurso, foi possível traçar um caminho que parte da tentativa de eliminação do subjetivo à necessidade de retomada deste para elemento constitutivo da formação humana, impossível de ser exilado e afastado das relações que cada um exerce com o mundo.

A premissa de que o professor buscava formas estanques de compreensão do Outro, sem levar em conta que em tal relação existe a limitação da própria ação na existência desse Outro que é Diferente, mapeou toda primeira parte da pesquisa. Porém, o desafio foi verificar como re-inserir o aluno com um Outro do ponto de vista do educador, reconhecendo com isso, a importância das dissonâncias presentes na relação entre os elementos presentes na relação como elementos que fazem parte do trajeto educativo.

Verifico o risco de, ao fim do processo de pesquisa, gerar um aumento da dicotomia expressa no cartesianismo que busco desconstruir: negar o corpo como forma de defender a subjetividade desprezada e/ou enquadrada pelo método científico. Desta forma, ao invés de buscar a ampliação do entendimento do ser humano, aumenta-se ainda mais o

distanciamento entre os campos de saber – e, conseqüentemente, das pessoas que dele fazem parte. Ao invés de realizar o movimento de integração das experiências favorecendo o entendimento humano, acaba-se contribuindo novas formas para a sua fragmentação. Continua-se eliminando a Diferença.

Porém, ao adentrar nos caminhos de formação subjetiva, a pesquisa trouxe elementos para pensarmos quais são as conseqüências da relação eu-Outro para a educação escolar. Verificou-se que a experiência vivida causa mudanças no corpo como um todo. É nele também que encontramos a incidência do Outro, reconhecida pelos impactos afetivos da presença deste. Assim, a tarefa principal é responder a pergunta: quais são os elementos que me causa mudanças internas e que me impelem à ação **potencializando a experiência como ser-no-mundo?**

Apontamos para o reconhecimento e pertença no gênero humano: tomar o Outro como alguém e não como algo, ainda que estruturalmente exista certa tendência de realização do processo de objetivação. Em outras palavras, o Outro é Sujeito. Ser autônomo dentro dessa perspectiva nada mais é do que perceber e buscar simbolizar o presente na sua ausência, ou seja, **no contato com a Diferença, potencializar a mudança.**

Mudança e existência andam juntas. Mas não podemos pensar que esses dois processos ocorrem sem qualquer tipo de sofrimento. Estar com o Outro é sempre muito complicado. Quando pensamos em instituições (de ensino) que passaram por processos de burocratizações das relações humanas, o limite entre o conhecimento verdadeiro e a suposição da verdade é extremamente estreito. Vive-se e não se com-vive com o Outro. Essa é a grande questão.

Poderia dizer que a saída para os problemas pedagógicos é a abertura à individualidade do aluno, saber mais sobre ele, buscar alternativas viáveis que partem do seu desenvolvimento; ou ainda ir mais longe, propondo que busquemos no vínculo com o desconhecido a construção de um sentimento de união e companheirismo, ou seja, o amor. É fácil propor, difícil é fazer, operacionalizar. Não basta ter em mãos técnicas de fácil aplicação para diferentes situações. Não é disso que se trata.

A experiência deve gerar uma expansão do campo de visão e atuação do homem. Mais além do que isso: talvez enquanto educador, não possamos ter como agir. Porém, este fato não é um sinal de fracasso da ação docente, mas sim o reconhecimento de seus limites,

permitindo então dentro das possibilidades reais de ação. O contato com o aluno não pode estar baseado em uma transmissão direta de informações dispersas que não ecoam em Si-mesmo. O papel do educador deve estar pautado em potencializar a experiência do aluno para que ele possa construir a partir dessa, verdadeiros conhecimentos articulados com a sua existência, dessa forma, gerando a integração e a continuidade da experiência.

Constantemente escuto discursos dos educadores que apontam para formas diferenciais de como se posicionar em frente a problemas comportamentais dos alunos (como a agressividade) ou ainda, relatando a preocupação com a participação da família do processo educativo. Será mesmo que essa é a questão central do educador? Saber que não tem como agir em determinados campos permite que possa enfrentar os desafios que lhe cabem com um olhar renovado.

Imagino que durante esse “resto” tenha ficado a impressão de que sou um pessimista, aquele mesmo que critiquei ainda na introdução do trabalho. Muito pelo contrário. O otimismo surge a partir da desconstrução do que se supõe ser a verdadeira solução do problema. Verifico que existe um ímpeto de responder a essa demanda. Pretendo evitar tal tipo de situação. É muito mais prudente trazer de volta as perguntas ao invés de buscar soluções simples que servem apenas de suporte remediativo para os desafios humanos que, por fazerem parte da existência, são constantemente atualizados mas nunca completamente resolvidos. Mas nesse caso, não faço uma única proposta, mas sim a partir algumas questões, propiciar reflexões.

Primeiramente, em frente à não existência de garantias de ação direta sobre o outro, o que resta da ação pedagógica? Aparentemente sim. A visão moderna pautada na transmissão direta de conhecimentos, encontrar o Outro – como Diferença – faz com que o educador possa ser identificado como alguém que não consegue exercer a sua função.

Por essa razão, vejo como essencial repensarmos o papel da escola e a descrição dos objetivos da função de educador. A educação escolar toma o objeto como seu fim último, ou seja, vê no conteúdo curricular o seu foco. Ao invés disso, deve-se tomar como ponto base o processo que nos traz o movimento e a independência em relação ao objeto estudado.

Um exemplo simples. Comumente os educadores trabalham o brinquedo ou o jogo como elementos pedagógicos que podem ser utilizados como forma de criar uma condição específica que favorece a aprendizagem de determinado conteúdo. O invés disso, por que não trabalhar o brincar, o jogar como elemento mediador de questões para o sujeito, como processo

de relação tanto consigo mesmo como também com o mundo à sua volta? Acredito que sim. A relação entre os diferentes objetos pesquisados é realizada pelo sujeito e cabe ao educador propiciar experiências para o desenvolvimento de instrumentos de intervenção no mundo pelo sujeito e não os saberes prontos e acabados.

Segunda questão. Não seria o desenvolvimento da autonomia do aluno fonte do que chamamos de fracasso do processo educativo? E caso positivo, qual o impacto disso para a educação escolar?

Como apontado anteriormente, a questão da autonomia está intimamente relacionada com a relação que alguém estabelece com o mundo. Sempre encontramos o problema da relação com o Diferente no centro das angústias presentes nesse primeiro momento. Buscamos respostas para a pergunta “como posso ser, eu, autônomo?”. A resposta que encontramos ao final da pesquisa é que cada um faz seu caminho de construção da autonomia. A única certeza é que passamos, sempre, pelas vias do Outro.

Assim, a autonomia pode ser de certa forma relacionada ao fracasso escolar se pensarmos a escola como agente que cria dispositivos de controle e formatação de idéia e condutas dos alunos. Em outras palavras, a conduta do aluno que foge ao controle escolar pode ser entendida como marca da autonomia.

A consequência disso pode ser vista sobre diversos ângulos. Um deles é a própria queda da noção de autoridade que temos vivenciado, ou seja, uma nova apreensão das referências, como a escola e o professor, por exemplo. Por outro lado, observamos também que a valorização do aluno como sujeito ativo da aprendizagem coloca ao professor uma nova posição: não mais como transmissor de algo e, portanto, detentor de saber, mas sim, a despersonalização que insere a lógica do professor como um lugar pelo qual o aluno se relaciona na construção de Si-mesmo. É neste panorama que inserimos o debate sobre o mestre da vida como aquele que não detém a Verdade, mas sim, propicia - com o seu Ser - pela experiência, a vivência e construção de saberes para o sujeito com quem ele trabalha.

Dessa forma, constatar a presença de elementos autônomos na escola faz com que, conforme apontado na resposta à primeira questão colocada a pouco, deva se repensar em seus fundamentos. Vimos que a escola moderna é uma a principal responsável pela condução de materialização do projeto de formação humana de determinada sociedade pelas vias do saber científico. Não pode, portanto, estar alheia ao encontro com a autonomia daqueles que por ela

passam. Assim sendo, vemos que o reconhecimento da existência da autonomia implica no trabalho com a Diferença no contexto escolar.

Essas questões demonstram que este trabalho (como era de se prever) se encontra incompleto. Principalmente na sua fase final, muitas das reflexões que remetem à discussão da Diferença ficaram parciais. Um desses exemplos pode ser visto no debate sobre a questão da amizade. Ser amigo de alguém parece estar relacionado com a adoção de um posicionamento simétrico entre as partes, ou seja, uma forma diferenciada de relação que não encontramos, por exemplo, na relação professor-aluno.

Observa-se tanto na obra de Paulo Freire como nas idéias trazidas por Dewey, aberturas para a investigação do papel do vínculo como base de trocas simbólicas. O primeiro defende a idéia de quebra da dicotomia entre educador e educando, inclusive propondo que ambos os agentes sejam na verdade as duas coisas ao mesmo tempo: educador-educando e educando-educador. Disso deriva a importância da educação como processo de mudança subjetiva que tende a causar alterações no campo social como um todo. Dewey, por sua vez, a partir do conceito de experiência traz uma nova proposta de formação humana que, como apontamos, constrói diferentes possibilidades de apreensão e aprendizagem com o Outro.

Dentro do tempo de realização da pesquisa não foi possível um aprofundamento da questão da amizade mesmo que tenhamos discutido o problema da relação eu-Outro e suas possibilidades. Vejo como muito importante um melhor aprofundamento desse ponto para um melhor entendimento de algumas questões debatidas durante esse “resto”. Coloco como indicativo uma análise da obra de ambos os autores (Paulo Freire e Dewey) com as concepções de amizade – *philia* - debatidas por filósofos clássicos como Platão e Aristóteles. Vimos a importância para os gregos – em especial para Sócrates - do chamado autoconhecimento e concebendo fundamento da formação subjetiva a relação com o Outro, refletir sobre a amizade parece ser um caminho bastante importante para futuras análises que visam ampliar as reflexões realizadas até este momento.

Ainda dentro da relação com o Outro, coloca-se a necessidade de discutir a importância do amor nas relações humanas. Também através da Psicanálise já sabia que o amor diz respeito ao estabelecimento de vínculos. A questão que se impõe agora remete às conseqüências que o vínculo gera. Se tomarmos que o caráter estético da experiência oferece a noção de totalidade à mesma, então poderíamos nos questionar qual a relação entre a experiência

estética e a experiência amorosa. De que forma o amor pode ampliar e potencializar a continuidade da experiência? A pesquisa preliminar aponta a existência de um elo entre ambos os processos pela ligação com o indizível, servindo então, de suporte para o conhecer. Porém, aponta-se para a necessidade de um aprofundamento nessa temática.

Resta reconhecer que neste período no qual foi realizada a pesquisa, muitas foram as mudanças de meu ponto de vista relação a ação educativa. De início tinha como ponto de partida elementos críticos pautados por um pessimismo que levava em conta o caráter reprodutivista da educação escolar muito vinculada ao caráter de controle subjetivo presente na escola. No endereçamento dado às problemáticas indicadas no início do percurso fica evidente que os desafios são grandes, mas surgem possibilidades de intervenção. Esse é o traço otimista que resta e, com ele, cabe ver nos elementos presentes, possibilidades futuras. Pensando nisso, fica evidente o papel e a importância da educação nesse processo.

Lendo o trabalho verifico que estou impresso no papel e nesse sentido, me reconheço na produção que agora reendereço a tantos outros que quiserem nestas reflexões se aprofundar. Assim, resta no ponto final a emergência de novos caminhos a seguir. Então, continuemos...

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ADORNO/HORKHEIMER. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. SÃO PAULO: Cortez Editora/Editora Autores Associados, 1980.

_____. **O que é Religião**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre Crocodilos e Avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In AQUINO, Julio Groppa (org.) **Diferenças e Preconceitos**. p.11-30. São Paulo: Summus, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: UFPR, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BENJAMIN, Walter. Obra de Arte na era da sua Reprodutibilidade Técnica. In **Os Pensadores**. p. 05-28. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

BONDFAND, Alain. **A Arte Abstrata**. Campinas/SP: Papirus Editora, 1996.

BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos. **Revista Educação e Sociedade**. Vol.26. nº92.p.777-798. Campinas, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. IN COSTA, Maria Vorraber. **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação.** p. 11-32. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CABAS, Antonio Godino. **Curso e discurso de Jacques Lacan.** São Paulo: Moraes, 1982.

_____. **Um Retorno a Sócrates.** Curitiba: Criar, 2002.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU), 1999.

CAMARGO, Ana Carolina Corrêa Soares. **Educar: uma Questão Metodológica?** Proposições Psicanalíticas sobre o Ensinar e o Aprender. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2006.

CAMPBELL, Joseph. **O Poder do Mito.** São Paulo: Palas Atenas, 1990.

CARIDADE, Amparo. A Construção Cultural da Sexualidade. In RIBEIRO, Marcos (org). **O Prazer e o Pensar: orientação sexual para educadores e profissionais de saúde.** Editora Gente: CORES – Centro de Orientação e Educação Sexual, 1999.

CHINELATTO, Daniel Dobrigkeit. **Por uma razão estética: um elo entre o inteligível e o sensível.** Dissertação de Mestrado. 140p. Campinas/SP: UNICAMP, 2007.

CIAVATTA, Maria. **Mediações no Mundo do Trabalho: a Fotografia como Fonte Histórica.** IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. p. 119-142. Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

COELHO, T. **O que é Utopia.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1980.

CORNFORD, F.M. **Antes e Depois de Sócrates.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO JORGE, Marco Antonio. Discurso Médico e Discurso Psicanalítico. In CLAVREUL, Jean. **A Ordem Médica: Poder e Impotência do Discurso Médico.** p. 7-25. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

CUNHA, Marcus Vinicius. A Psicologia na Educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. *Revista da Faculdade de Educação*. vol.24. n.º2. p.51-80. São Paulo: jul/dez, 1998.

_____. Psicologia. In SILVEIRA, R.A.T; GHIRALDELLI Jr., Paulo. (orgs). **Humanidades**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DALBOSCO, C.A. Da Pressão Disciplinada à Obrigação Moral: Esboço Sobre o Significado e o Papel da Pedagogia no Pensamento de Kant. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol.25, n.89. p.1333-1356. Set/Dez./2004.

DAVILA, J. Ética de la Palavra y Vida Acadêmica. In **Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos**. UERJ, 2006.

DEWEY, J. **El Niño y el Programa Escolar: Mi Credo Pedagógico** / John Dewey con Estudio Preliminar de Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1959.

_____. A Arte Como Experiência. In **Os Pensadores**. p.85-105. São Paulo: Abril Cultural, 1985a.

_____. Experiência e Natureza. In **Os Pensadores**. p.1-52. São Paulo: Abril Cultural, 1985b.

DOLTO, Françoise; NASIO, J-D. **A Criança do Espelho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1999.

ENCICLOPEDIA – **Edição de Bolso**. Lisboa: 1974.

FALCON, Francisco José Calazans. **Iluminismo**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n.14, mai/jun/jul/ago 2000. p. 19-34.

FERREIRA, João Vicente Hadich.; ZANCANARO, Lourenço. Sobre a Ética: da Educação para a Virtude na Grécia como Busca de um Ethos Público. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Saberes Docentes: Edição Internacional** / Dilmeire Sant’Anna Ramos Vosgerau [et al] - Curitiba: Champagnat, 2007.

FERREIRO, Emilia. **Atualidade de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. **Matrizes do Pensamento Psicológico**. Editora Vozes, 1991.

FINK, Bruce. **O Sujeito Lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FISCHER, Rosa Maria. Verdades em Suspensão: Foucault e os Perigos a Enfrentar. IN COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A Ordem do discurso**: Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Versão E-book. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Versão Ebook. Rio de Janeiro: PUC/Depto. Letras, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** Versão E-book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Versão E-Book. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** Versão E-Book. São paulo:Editora UNESP, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Itnerários de Antígona: A Questão da Moralidade.** Campinas/SP: Papirus Editora, 1992.

FREUD, Sigmund. La Analisis Profano. IN: **Obras Completas de Sigmund Freud.** Vol. XII, 1925. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor, 1955.

_____. Analisis Terminable e Interminable. IN: **Obras Completas de Sigmund Freud.** Vol. XXII, 1937. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor, 1955.

_____. Los Orígenes del Psicoanálisis. IN: **Obras Completas de Sigmund Freud.** Vol. XXII, 1950. Buenos Aires: Santiago Rueda Editor, 1955.

FROMM, Erich. **A Revolução da Esperança: Por uma Tecnologia Humanizada.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968a.

_____. **O Medo à Liberdade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968b.

_____. **A Arte de Amar.** Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada.

FURLAN, Reinaldo; BOCCHI, Josiane Cristina. O corpo como expressão e linguagem em Merleau-Ponty. **Estudos em Psicologia**, 8(3), p. 445-450, 2003.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar e Educar.** Salvador: Quartetto, 2003.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **O Corpo: Filosofia e Educação.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

GOERGEN, Pedro. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol.26, nº92, p.983-1011, Especial –Out/2005.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, Prisões e Conventos.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. Campinas/SP: Papyrus Editora, 1994.

GRASSI, Silmara. Da Estrutura em Freud e Lacan. **Anais da 3ª Jornada de Cartéis da Escola da Coisa Freudiana.** p. 71-72. Curitiba/PR, 2005.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HENNING, Leoni Maria Padilha. Possibilidades filosóficas e políticas do campo educacional: desafios para a filosofia da educação, pp XX-XX. In: PAGNI, Pedro (Org.). **Perspectivas Contemporâneas da Filosofia da Educação - coletânea de textos do I Simpósio Internacional em 'Educação e Filosofia'.** Marília: FFC/Unesp, 2006a. CD-ROM. ISBN 85-86738-33-6.

_____. Considerações Sobre Pesquisa em Filosofia. IN MAAMARI, A.M. et all. **Filosofia na Universidade.** Injui: Unijui, 2006b.

_____. Tradição Deweyana em Matthew Lipman: O Conceito de Experiência na Perspectiva da Investigação Estética e os Seus Desdobramentos Pedagógicos. **Anais do II Simpósio Internacional em “Educação e Filosofia”.** p. 884-901. Marília: FUNDEPE, 2008.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: A Formação do Homem Grego.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que é o Esclarecimento?** In: Fundamentação da Metafísica dos Costumes e outros escritos. Texto original de 1783. Martin Claret, 2005.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: Unimep, 1999.

KEHL, Maria Rita. Educação Sexual: instrumento de democratização ou de mais repressão? **Cadernos de Pesquisa** (36). p. 103-106. fev.1981.

_____. Ética e Técnica. **Lacan: Memórias da Psicanálise – n°4**. Revista Viver Mente e Cérebro. p.46-55. São Paulo: Duetto Editorial, 2005.

LACAN, Jacques. **O Seminário: A Ética da Psicanálise (1959-1960)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

_____. **O Seminário: As Relações de Objeto (1956-1957)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

_____. A Ciência e a Verdade. In **Escritos de Jacques Lacan**. p. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998a.

_____. Kant com Sade. In **Escritos de Jacques Lacan**. p. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998b.

_____. OS Complexos Familiares na Formação do Indivíduo. IN **Outros Escritos de Jacques Lacan**. p.29-90. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003a.

_____. Maurice Merleau-Ponty. IN **Outros Escritos de Jacques Lacan**. p.183-192. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003b.

LAMANNA, E. Paolo. **Historia de la Filosofia. Vol.I. Filosofia de la Antigüedad**. Buenos Aires: Libreria Hachette S.A., 1970.

LASCH, Christopher. **A Cultura do Narcisismo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974.

_____. **O Mínimo Eu**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

LOPES, Maria Madalena de Freitas. **Conceito de Amor em Psicanálise**. São Paulo: Hacker Editores; Cespuc, 1997.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt. IN Bruno Pucci. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. 2 ed. São carlos/Petrópolis: Edufscar/Vozes, 1995, v. 1, p. 59-82.

MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. IN FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias**. 11º ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MASSOTA, Oscar. **O Comprovante da Falta**. Campinas: Papyrus, 1987.

MOREIRA, Ana Regina de Lima. Algumas considerações sobre a consciência na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. **Estudos em Psicologia**, 2(2), p. 399-405. 1997.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza – São Paulo: Triom Editorial, 1999.

_____. Fundamentos Metodológicos para o Estudo Transcultural e Transreligioso. In **Educação e Transdisciplinaridade II** / coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: Triom Editorial, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o Lugar do Corpo na Educação? Notas sobre Conhecimento, Processos Cognitivos e Currículo. **Revista Educação e Sociedade**, v.26, n.91, p.599-615, maio/agosto, 2005.

NUNES, César. Ética, Sexualidade e Educação. IN LOMBARDI, José Claudinei.; GOERGEN, Pedro. (orgs.). **Ética e Educação: Reflexões Filosóficas e Históricas**. p.97-121. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

NUNES, Clarice. O “Velho” e “Bom” Ensino Secundário: Momentos Decisivos. In SAVIANI, D; CUNHA, L.A; CARVALHO, M.M.C. **500 Anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. A Educação na Ética Kantiana. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, nº3. p.447-460. Set/Dez./2004.

PATAI, Raphael. **O Mito e o Homem Moderno**. São Paulo: Cultrix, 1974.

PEREIRA, Lucia Helena Pena. Corpo e psique: da dissociação à unificação — algumas implicações na prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, nº 1, p.151-166, jan./abr.2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

_____. **Para Onde Vai a Educação?** 10º ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

PRADO JR. Caio. **O que é Filosofia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1998.

PUCCI, Bruno. Teoria Crítica e Educação. IN Bruno Pucci. (Org.). **Teoria Crítica e Educação**. 2 ed. p. 13-58. São carlos/Petrópolis: Edufscar/Vozes, 1995.

QUINET, Antonio. **A Descoberta do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. **As 4+1 Condições de Análise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

RASSIAL, Agnes; RASSIAL, Jean-Jacques. Da imagem Inconsciente do Corpo. IN CIFALI, Mireille (org). **Seguindo os Passos de Françoise Dolto**. p.149-174. Campinas/SP: Papyrus, 1989.

REALE, Giovanni. **História da Filosofia Antiga**. São Paulo: Loyola, 1993.

ROCHA, Zeferino. O amigo, um outro si mesmo: a *Philia* na metafísica de Platão e na ética de Aristóteles. **Psychê**. Ano X. nº17. p.65-86. São Paulo: jan/jun, 2006.

RODRIGUES, Neidson. **Glórias e Misérias da Razão**. São Paulo: Cortez Editora, 2001a.

_____. Educação: Da Formação Humana à Construção do Sujeito Ético. In **Revista Educação e Sociedade**, ano XXII, nº76, p.232-257 outubro/2001b.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** p. 30-45. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a Psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

_____. **A Família em Desordem.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações.** Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos.** IN: Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, V.12, n.34. jan/abr, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Educação e Ética no Processo de Construção da Cidadania. IN LOMBARDI, J.C.; GOERGEN, P. (orgs). **Ética e Educação: Reflexões Filosóficas e Históricas.** p.137-154. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. A Busca de Sentido da Formação Humana: Tarefa da Filosofia da Educação. In **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.32, nº3, p.619-634, set/dez., 2006.

SIMANKE, Richard Thesein. **Metapsicologia Lacaniana: os anos de formação.** São Paulo/Curitiba: Discurso Editorial/ UFPR, 2002.

SILVA, Rafael Bianchi. Sobre Arte e Educação na Teoria de Vigotski: Mediação e Revolução Simbólica **Anais do III Congresso Internacional de Psicologia e IX Semana de Psicologia: Coletividade e Subjetividade na Sociedade Contemporânea.** Maringá, 2007.

SOLER, Rodrigo Diaz Vivary; MOREIRA, Janine ; FORNAZARI, Sandro Kobol. Algumas Reflexões Sobre a História da Sexualidade III: O Cuidado de Si. In **Anais do III Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação: Foucault 80 anos.** UERJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o Mundo Moderno.** São Paulo: Ed.Nacional, 1969.

_____. A Pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). In **Os Pensadores.** p.113-135. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

_____. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: A Escola Progressista ou A Transformação da Escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VEIGA, Cyntia Greive. A Escolarização como Projeto de Civilização. In **Revista Brasileira de Educação.** Campinas: Autores Associados, nº21, set/out/nov/dez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com Eles! IN COSTA, M.V. **Caminhos Investigativos II: Outros Modos de Pensar e Fazer Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VERNANT, Jean-Pierre **Mito e Tragédia na Grécia Antiga.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VOLTAIRE. Dicionário Filosófico. In **Os Pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1973.

VON FOERSTER, Heinz. **Visão e Conhecimento: Disfunções de Segunda Ordem.** Referência Incompleta.

WISNIEWKI, Luiza Inês; BELAN, Zaira Antonieta. Entre Dois: O Imaginário. Uma Questão de Estrutura. **Letras da Coisa: A Lógica.** Nº12. p.145-155. Curitiba: Coisa Freudiana, 1992.