Didática e o Ensino de Filosofia

Tatielle Souza da Silva

DISSERTATIO
FILOSOFIA

DIDÁTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA

SÉRIE DISSERTATIO FILOSOFIA

DIDÁTICA E O ENSINO DE FILOSOFIA

Tatielle Souza da Silva

DISSERTATIO
FILOSOFIA

Pelotas, 2017

SÉRIE DISSERTATIO FILOSOFIA

A Série Dissertatio Filosofia é um repositório digital do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Filosofia (NEPFil) da Universidade Federal de Pelotas. O NEPFil tem por objetivo precípuo a publicação de estudos filosóficos que possam contribuir para o desenvolvimento da Filosofia no Brasil nas diversas áreas de investigação. Conheça nosso acervo.

Strawson & Kant
Itamar Luis Gelain; Jaimir Conte (Organizadores)

A Filosofia Política na Idade Média
Sérgio Ricardo Strefling

Pensamento e Objeto: A Conexão entre Linguagem e Realidade
Breno Hax

A Companion to Naturalism
Juliano do Carmo (Organizador)

Ciência Empírica e Justificação
Rejane Xavier

A Centralidade da Política Democrática: Ensaios Sobre Habermas
Leno Danner

L'Éthique du Tractatus: Non-Sens, Stoïcisme et le Sens de la Vie
Janyne Sattler

Acervo Completo
www.nepfil.ufpel.edu.br

© **SÉRIE DISSERTATIO DE FILOSOFIA, 2016.**

Universidade Federal de Pelotas
Departamento de Filosofia
Núcleo de Ensino e Pesquisa em Filosofia

NEPFil online
Rua Alberto Rosa, 154 – CEP 96010-770 – Pelotas/RS

Dados Internacionais de Catalogação

N123 Didática e o ensino de filosofia [recurso eletrônico] Tatielle Souza da Silva – Pelotas: NEPFIL Online, 2016.

97p. - (Série Dissertatio-Filosofia).

Modo de acesso: Internet
<http://nepfil.ufpel.edu.br>
ISBN: 978-85-67332-38-3

COD 162

Editores da Série Dissertatio de Filosofia:
Prof. Dr. João Hobuss | Prof. Dr. Juliano do Carmo
Confecção de Capa: Prof. Dr. Juliano do Carmo
Diagramação e Design Editorial: Prof. Dr. Lucas Duarte Silva
Suporte Técnico: Vinícius Bergmann

Para maiores informações sobre o NEPFil online, por favor visite nosso site:
www.nepfil.ufpel.edu.br

Sumário

Apresentação 7
1. Educação, formação filosófica e prática social.....11
1.1. Breve contextualização.....12
1.2. Elementos teórico-metodológicos – educação como prática social 15
1.3. Construindo um projeto de trabalho 21
1.4. Formação filosófica.....27
Exercícios 29
2. Filosofia, psicanálise e ação pedagógica 30
2.1. A função da lei simbólica no laço social.....31
2.2. A escola – instituição responsável pela formação do *eu* na modernidade ..32
2.3. A sala de aula – microcosmo de um impasse.....38
2.4. Ampliando contornos do simbólico 41
Exercício 43
3. Ética pedagógica – desdobramentos filosóficos 44
3.1. O *éthos* em aristóteles.....45
3.2. *Páthos* e *práxis* na cena pedagógica.....49
3.4. Para além do automatismo – hipóteses provisórias 58
Exercício 59

4. Da responsabilidade docente 60
4.1. Cena escolar 61
4.2. A vida como jogo, o homem como joguete dos deuses 65
4.3. A função imaginária do carteador 68
4.4. A trama simbólica em que o bem se institui 72
Exercícios 75
5. Ação política e prática pedagógica – entre o pensar sobre a experiência e a experiência do pensamento 76
5.1. Do pensar referido à experiência pedagógica 76
5.2. Uma vida comprometida com a experiência do pensamento 83
5.3. Em torno da ação e da transmissão 88
5.4. Ensinar incide em responder pela *forma* 91
Exercício 95
Referências 96

Apresentação

Entendemos que a prática pedagógica em Filosofia se define pela exposição à arte do encontro – dom que inaugura a gestualidade de dar a palavra e transmitir a experiência do pensamento.

O filósofo em formação está circunscrito em um campo de imanência, determinado pelas condições materiais de existência que o entornam. Deve realizar o difícil trabalho de situar-se nas *zonas de fronteira* que a arte do encontro o convida: comprometer-se tanto com o *tempo e espaço* cultural presente quanto com o saber ancestral que o precede e confere densidade ao seu filosofar. Deve ser alguém com os pés enraizados no presente e os olhos voltados para o passado – como nos diz Walter Benjamin em seu ensaio dedicado à Marcel Proust. Certo modo intrigante de *avançar com a cabeça voltada para trás*– único meio de fazer de si mesmo o fim e objeto de sua busca, recolhendo da experiência existencial o *sentido* que a eleva ao estatuto de "história", "testemunho", "narrativa".

O texto que segue neste material destinado a tratar da "Didática" possui como traço comum entre os capítulos a figura do *professor-pesquisador*, personagem fundamental para pensar a prática de ensino em Filosofia. Nossa intenção e nosso compromisso é justamente propor uma reflexão *sobre* e *a partir* da arte do encontro que o ato educativo nos convida a realizar. Tomar a prática pedagógica como material interrogante do próprio fazer filosófico, e vice-versa, a filosofia como questionadora do *status quo* pedagógico, tentando articular assim *conceito* e *empiria* de modo a sustentar um diálogo profícuo entre litorais distintos (e às vezes, inconciliáveis).

Se trabalhamos muito mais em torno da arte do encontro do que da orientação de um *modus operandi*, é porque nossa forma de pensar o ensino e pesquisar a prática filosófica incide em abrir espaço para que *o saber surja ali onde não se espera* – tomando a disciplina de Filosofia como o *daimon* socrático que desorganiza o instituído e opera sob a forma de "zangão para a cidade". Eis aí um

caminho metodológico, *didático* a ser percorrido por cada um na singularidade de seu fazer docente. Caminho que incide não só em pensar sobre a experiência como também entregar-se à experiência do pensamento.

Não se trata de um material que assume o lugar do *como fazer,* receituário comum de ser encontrado no campo da educação. Talvez, trate-se de um texto "pouco pedagógico" – no sentido de que se recusa a ser controlador do pensamento, evita proferir diagnósticos e prognósticos, recua diante do apequenamento do outro ou da proposição de um saber em escalas hierarquizadas – como procedem muitas vezes autores da educação.

Buscamos trabalhar em torno do encontro filosófico tomando o espaço pedagógico como observatório de pesquisa capaz de nos dar instrumentos para, a partir daí, fazer erguer nossa práxis. Interessa-nos que o filósofo em formação seja capaz de estar atento – interrogar o pormenor, o grão de areia, o fragmento que rompe com a ordem do sentido e abala o óbvio em sua atuação docente. Promover um diálogo capaz de erguer, comunicar, transmitir um saber que possui o dom de fazer desmoronar, com um ínfimo gesto, toda uma estrutura sólida (institucional) construída ao seu redor. Que seus alunos sejam capazes de experimentar o estado de "derrisão da esfera" – saiam diferentes das aulas, dilacerados, partidos ao meio.

Sabemos que há aí um compromisso e uma aposta ética e estética, que identifica no gesto de fragilidade e de questionamento produzido pela *práxis* filosófica uma linguagem capaz de experimentar o mundo e recolher desta gramática a forma de um saber interrogante, milenar. Tal comprometimento docente não nos permite fomentar a utopia de mudar o mundo, mas sim construir, no microcosmo da experiência de cada um, um mundo menos banal, mais filosófico, em estado de espanto e admiração – como propõe Aristóteles no início da Metafísica ao definir o filosofar.

O pesquisador Antônio Nóvoa, em entrevista à *Revista Educação e Realidade*, fala-nos do compromisso que a escola deve ter com a arte, a ciência e a cultura. Em uma sociedade industrial, capitalista como a nossa, *o pior que se pode fazer aos alunos pobres é deixá-los sair da escola sem aprendizagem*. Entendemos que a escola tem como compromisso a comunicação, o diálogo com o

outro, o desenvolvimento do saber – aquisição de conhecimentos que nos permitem partilhar um conjunto simbólico, cultural e aprender a viver em conjunto, tomando decisões coletivas e assumindo responsabilidades. A nosso ver, há aí um espaço profícuo para introduzir a prática de ensino de Filosofia na educação regular.

Inscrever a Filosofia no campo da cultura e da escola é também fazê-la dialogar com outras áreas do saber, é também estar atento e implicado com os acontecimentos de nosso tempo. Trata-se de pensar o ensino desmistificando-o, retirando-lhe o véu da ingenuidade. Quando adentramos no espaço escolar, adentramos em um campo constituído por relações de poder e saber específicas. Sabemos que nesta interlocução, nem a ciência, nem o conhecimento, tampouco os conteúdos escolares são neutros.

Propor a filosofia como arte do encontro, gestualidade onde *palavra*, *pensamento* e *experiência* são colocados em movimento, circulam e constituem aprendizagens, incide em romper com uma prática pedagógica convencional, encapsulada pela ordem do sistema. Sobre esse aspecto, Michel Foucault é um dos filósofos que nos ajuda a pensar: *ao invés de uma grande revolução que espera a mudança de um paradigma ideológico, comprometamo-nos com pequenas revoltas diárias que subvertem a episteme instituída*. Inscrever o fazer filosófico no campo da educação e da cultura nos permite pensar os processos de transmissão e aquisição de conhecimento como práticas sociais inseridas em contextos mais amplos, menos etnocêntricos.

O idioma do outro, sua língua, seu modo de existência plural não resulta em objeto de estudo exótico, que se deve colonizar ou tolerar em uma pretensa integração ao sistema. Uma dialógica da transmissão consiste em *dar a palavra* e recebê-la como *porvir*, como acontecimento, criação. Por esta razão, é importante observar que a práxis pedagógica que trata do ensino de filosofia tem como eixo central a discursividade constituinte do fazer docente, o método encontrado pelo professor para comunicar seu saber. Insistimos que inscrever a si mesmo na cultura incide em tomar a palavra, *expropriar experiência muda em linguagem* (no dizer de Agamben em seus estudos de Walter Benjamin) e narrar-se como

acontecimento novo no mundo. Para nós, é aqui, neste movimento que reside por excelência o filosofar.

A filosofia concerne em experiência de ruptura, de acontecimento, de descontinuidade, de intervalo e de abertura. Por essa razão reiteramos que o filósofo é aquele que precisa correr o risco de atuar entre as *zonas de fronteira* – no encontro entre litorais distintos para recolher dali a matéria de seu pensamento. Há aí, sem dúvida, uma espécie de convocação que nos compromete a pensar a formação docente centrada na arte, na ciência e na cultura como processo aberto, dinâmico, imaginativo. Expor a ordem do saber ao *pragma*, ao movimento do mundo.

1

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO FILOSÓFICA E PRÁTICA SOCIAL

Conhecer a si mesmo significa ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa
GRAMSCI, 2004, p.60.

O apontamento de Antônio Gramsci retoma o axioma délfico "conhece-te a ti mesmo" e coloca a filosofia aos pés da história. O *conhecimento de si* não está separado de um tempo, de um espaço, das condições de possibilidade que nos produziram como sujeitos empíricos, circunscritos e determinados por um campo de imanência, por um idioma, por uma língua. Conhecer a própria história, quer dizer, saber-se filiado a um passado que se apresenta como *abertura* (e não como prescrição mítica oracular), é – também – fazer filosofia. E, talvez um pouco mais: é fazer da filosofia algo investido de *sentido* e *significação* porque a coloca como experiência radical, transformadora de si no confronto com o mundo.

Neste capítulo, trabalharemos a relação inextricável entre educação, filosofia e prática social. Para tanto, é necessário observar as condições discursivas de um diálogo entre macro e microcosmo, diálogo este que nos forma e forma nossa

consciência, conduzindo-nos a assumir uma postura ética e política nos diferentes contextos em que atuamos.

Sabemos que a história da sociedade brasileira constitui-se de um passado cifrado por desigualdades que se naturalizaram. Falar de educação é falar de uma organização social capaz de contemplar direitos e deveres onde o passado é desmistificado para pensar o exercício efetivo da cidadania como participação orgânica na história.

Com efeito, desta perspectiva, não pode haver nada mais filosófico do que a atitude de tomar a própria voz e assumir a responsabilidade pelos feitos. Sabemos bem a força que o testemunho socrático assume quando se coloca como ação pedagógica e política que interroga a ordem na *polis.* A *práxis* discursiva filosófica tem o poder de inscrever um furo no *status quo* vigente de seu tempo.

Situamos assim, no centro do problema educacional, a questão ligada à formação política e cultural, às subjetividades individuais e à participação no poder simbólico.

1.1. BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Uma pesquisa realizada por dois institutos do Rio de Janeiro (CPDOC e ISER) sobre como a população brasileira percebe os direitos adquiridos evidenciou cicatrizes oriundas do período escravocrata do Brasil. Este período resultou na formação cultural de indivíduos despolitizados. A pesquisa contemplava todas as capitais das grandes cidades e do interior do país, apenas 1,6% da população reconhecia que existiam direitos políticos; desse percentual, 80% reconheceram como direito político o direito de voto, o direito de participação nas decisões. Com relação aos direitos civis, apenas 11% dos entrevistados foram capazes de identificar alguns desses direitos. Os direitos sociais foram aqueles melhor identificados: 25% dos pesquisados mencionaram pelo menos um direito social. Entretanto, 56,7% dos entrevistados disseram não saber quais seriam os direitos políticos, civis e sociais. E outros, aos quais foram apresentados os nomes dos direitos, não souberam reconhecê-los. Ou seja, mais da metade dos entrevistados desconhece o campo dos direitos. Dos direitos civis, o direito

à liberdade foi afirmado por 55% dos entrevistados. Porém, a igualdade foi afirmada apenas por 9%. A segurança, 3%; e apenas 1,8% reconheceu a propriedade privada como um direito.

A partir desse pequeno diagnóstico, cabe-nos observar uma contradição na formação cultural do povo brasileiro:

Como uma população que afirma a liberdade como direito não identifica a igualdade como um direito? Como a mesma população, no entanto, identifica a segurança como um direito e não identifica a propriedade?

A população que entende liberdade como um direito e exige segurança como um direito vincula-as à questão da prisão e da polícia. Logo, o índice da igualdade tão baixo reflete-se no direito à propriedade. A filósofa Marilena Chauí (1994) em seu texto *A Educação como Direito* analisa este contexto social e político referente à sociedade brasileira e aponta-nos que podemos situar aí a presença de um campo fértil para o desenvolvimento do sistema econômico neoliberal, bem como seus efeitos para o campo da educação.

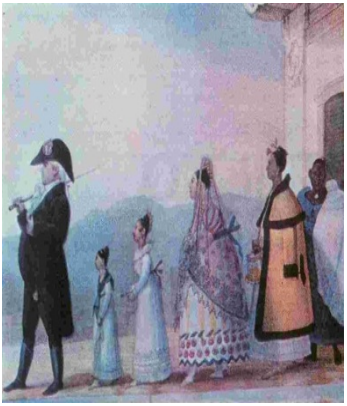
> É que para a população brasileira existe o mar, o céu, as estrelas, as montanhas, as florestas, o rico e o pobre. Isso faz parte do mundo da natureza; É natural. Assim como o rio e a floresta pertencem ao nível da natureza, também ser rico e pobre é algo natural (CHAUÍ, 1994, p.46).

Esse breve dado emergente de uma pesquisa empírica evidencia dois conceitos filosóficos, convocando de forma preliminar à realização de um trabalho formativo: a saber, **natureza** e **cultura**. Não são conceitos opostos dialeticamente, tampouco complementares. Um conceito toca o outro e o modifica – o que é do âmbito da cultura, o que é construído historicamente e socialmente pelo homem se naturaliza quando tomado como da ordem de um "necessário", efeito do *dado* e do *determinado* desde sempre. Ao predicar um dado cultural como "algo fixo", algo sobre o qual não criamos e não dispomos do poder para operar mudanças, denuncia-se uma consciência que se desresponsabiliza pela sua própria história, que renuncia seu poder de intervenção no mundo, produzindo efeitos subjetivos por gerações na formação identitária de uma população inteira – como ocorreu com a população brasileira.

A pesquisa evidenciada não só expõe que a sociedade brasileira é uma sociedade autoritária, mas sim que há um grau de despolitização em que nem mesmo aqueles que consideram os direitos sociais, como a saúde e a educação, já não sabem

mais quem é o responsável pela garantia e conservação de seus direitos. Ou seja, de que estes direitos devêm de um campo de luta. As marcas de uma sociedade colonial escravocrata se expressam pelo predomínio do privado sobre o público, tendo no seu centro a hierarquia familiar. Desde que entendemos o conceito latino de família como "conjunto formado pela propriedade privada do solo, pela propriedade privada de todos os bens móveis e imóveis, pela posse de todos os membros da família" – é possível estendermos o direito (de posse) sobre a mulher, os filhos, os escravos, os servos e o direito de vida e de morte sobre todos os seus membros.

Historicamente, sabemos que as relações de igualdade e diferença foram pautadas por um superior que manda e um inferior que obedece. Nessa relação, o outro jamais é reconhecido como sujeito, tampouco como sujeito de direito. As relações sociais assumiram uma forma nua e crua de opressão física e psíquica. A naturalização das desigualdades econômicas e sociais opera com a naturalização das diferenças étnicas. Essa naturalização expressa formas visíveis e invisíveis de violência, as quais, porém, não são percebidas, pois no interior desta estrutura social a possibilidade de perceber direitos está matizada por uma lógica do poder e do consumo; o que sintetiza a dificuldade da população de lutar contra as formas de opressão social e econômica.



Situamos aqui um dos aspectos que nos convoca à realização de um trabalho com filosofia no processo de formação cultural.

A cidadania não é entendida no mundo neoliberal como a definição de direitos, deveres e participação; e sim, ela é definida pela figura do consumidor do mercado e pelo pagador de impostos. Há, portanto, uma espécie de achatamento e banalização do conceito de cidadania – o que reforça a não percepção da educação como um direito. O neoliberalismo produz uma reforma no estado em prol da modernização e da racionalização: distribui atividades estatais em setores, um dos quais é designado como "setor de não-responsabilidade do Estado". Entre os serviços não exclusivos do Estado está a educação, a saúde e a cultura, as quais são entendidas como organizações sociais prestadoras de serviços. Assim, a

ideia de direito é abolida no princípio estrutural administrativo e político do Estado brasileiro. O Estado abre mão do seu dever constitucional com relação à educação e considera que a educação é uma questão de mercado.

Nesse contingente, é mais do que importante ressaltar a formação filosófica atuante em diferentes instâncias do ensino. Há aí toda uma relação entre dominação e resistência – tão explorada pelos teóricos de uma perspectiva crítica e não abandonada por muitos teóricos da pós-crítica. O educador continua tendo autonomia na sala de aula e é função da escola elaborar informações dispersas que pulsam de um campo empírico imanente e dar a elas uma estrutura de conjunto. É tarefa filosófica e pedagógica vincular o processo de politização dos alunos ao exercício da cidadania para que a garantia por direitos se torne efetiva. Sabemos que nossa sociedade não deixará de ser oriunda do período colonial escravocrata, no entanto, seu passado e presente podem ser elaborados de forma crítica, filosófica, não ingênua.

Qual o papel formativo da experiência filosófica? Como a escola pode contribuir para despertar a consciência crítica dos alunos tendo como finalidade a transformação do presente e a participação de cidadãos responsáveis na esfera pública? Será que nesta luta de forças (práxis filosófica X políticas estatais) reside espaço para a transformação e resistência? Quando nos tornamos docentes, que compromisso assumimos com os alunos no sentido radical da práxis filosófica?

1.2. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS – EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Faz-se necessário propor um ponto de partida para tecer o laço entre reflexão, análise e experiência quando pensamos o trabalho pedagógico com filosofia. O educador deve ter a dimensão histórica e social de seu tempo. Deve ser por excelência um pesquisador capaz de olhar o campo de imanência que pulsa a sua volta, sabendo ouvi-lo cuidadosamente para garimpar, desta escuta, questões a serem investigadas e problematizadas.

Na seção precedente, anunciamos a problemática política constituinte de nossa formação histórica e cultural. Tratamos agora de pensar especificamente o trabalho filosófico-pedagógico e suas intersecções dentro e fora do espaço escolar:

Dentre outras instâncias que compõem o tecido social, há duas que nos implicam e nos dizem respeito de forma relevante: tais instâncias são a educação e a cidadania. Ambas se manifestam em espaços de poder e são inerentes à práxis social, constituindo uma ação coletiva com a finalidade tanto de reproduzir como de produzir abertura para o novo na história individual e coletiva de cada um de nós.

Álvaro Vieira Pinto (2003) diz-nos que a educação sustenta dois princípios contraditórios que justificam a sua criação e permanência na história: 1) a escola e a educação[1] constituem um dos modos pelos quais a sociedade busca reproduzir a ideologia dominante conforme os seus interesses; mas, 2) tanto a escola quanto a educação são contraditórias na sua essência histórico-antropológica porque buscam a contínua transformação, o progresso, a necessidade de ruptura com o equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo.

Podemos afirmar que a educação é um fato social determinado pelo interesse que move a comunidade de incluir e de adaptar todos os seus membros à forma social vigente, ou seja, é o procedimento pelo qual a sociedade se reproduz a si mesma ao longo da história. Por essa razão, por mais conservadora e autoritária que possa ter sido a formação do nosso passado, ainda assim, estamos filiados a ele: recebemos como herança simbólica um mundo pré-fabricado que se ergue e se ordena à nossa volta – por mais estranho que este possa nos parecer. E é desta estrutura discursiva formada por um mundo cheio de contradições (somente em aparência dadas e determinadas desde sempre) que formamos a matéria-prima de nossa consciência. O exercício filosófico rompe com a lógica do *autômaton* e, ao interrogar o dado, o banal e o cotidiano, possui o poder de inaugurar uma nova existência para o mundo[2].

A contradição interna ao processo de autorreprodução próprio da transmissão pedagógica está contida no fato de que a dinâmica da educação engendra

---

[1] Utilizo estes dois termos apenas para sinalizar que o conceito de educação, aqui trabalhado, diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos, tendo em vista que o sujeito não é educado apenas na instituição escolar, mas nos diferentes espaços sociais dos quais participa.

[2] Ver Hannah Arendt (2011)– *A Crise na Educação*.

necessariamente a ruptura com o *status quo*. Em outras palavras: ao interrogar o mundo, nos diferenciamos e abrimos o futuro em relação ao tempo presente. Parece-nos que é nesse ponto que a educação se enlaça à filosofia. A partir de tal definição, é possível perceber a simultaneidade da natureza histórico-antropológico filosófica da educação: transformação, ruptura e filiação.

Os teóricos críticos nos apontam que um dos espaços de resistência ao poder ideológico é o espaço da sala de aula, na mudança da consciência ingênua para a consciência crítica na medida em que o educador desafia o educando a pensar sobre a realidade e a buscar transformá-la coletivamente, dentro de suas possibilidades históricas concretas. Contribuir com o processo de desnaturalização e desmistificação do contexto em que se está imerso, de modo a transcender tal realidade, é um dos passos possíveis para evitar a aculturação, o domínio e o autoritarismo. Por meio do trabalho formativo filosófico, são oportunizadas as condições para que o aluno seja capaz de emergir de uma "pseudoconsciência", de uma consciência alienada, para assumir os riscos de uma tomada de postura crítica frente ao mundo.

Nessa perspectiva, o humano é concebido como sujeito incompleto, ou seja, na busca e no desejo de produzir o novo, o próprio, o singular, o único, entendendo-se como capaz de reconstituir o seu passado através das reflexões sobre as ações (*práxis*) – a tomada de consciência, a qual não o fará mero produto das relações sociais, mas capaz de transgredir e superar os limites de seu contexto.

A tomada de consciência consiste, de acordo com o epistemólogo Jean Piaget (1983), em passar alguns elementos do plano inferior inconsciente para o plano superior consciente, constituindo uma reconstrução no plano superior do que já estava organizado, mas de outra forma, no plano inferior. Sobre esse aspecto, é necessário atribuir relevância central no processo de tomada de consciência a duas questões principais: a utilidade funcional e o procedimento estrutural dessa reconstrução, ou seja, esse movimento reflexivo, o qual deve ser realizado pelo sujeito, implica uma reconstrução abstrata que ocorre inicialmente de modo "deformante" e "lacunar", onde, ao passo que completa os sistemas conceituais, extinguem-se as contradições, sendo que os novos conhecimentos passam a integrar o sistema complexo de ideias – agora consciente – no sujeito.

Para Jean Piaget (1983), conhecer significa construir estruturas de assimilação onde instâncias cognitivas e afetivas estão entrelaçadas. Só podemos internalizar o que aprendemos porque nos relacionamos com o objeto de aprendizagem de modo

que atribuímos *sentido* a ele e este objeto também passa a dar sentido para o nosso processo de estruturação cognitiva e psíquica. Nessa perspectiva, a função do professor pesquisador é a de inventar situações experimentais para mediar o processo formativo filosófico de seu aluno.

Do mesmo modo, Paulo Freire (1987) entende que é através do processo de significação sobre o real e, consequentemente de "libertação" construído pelos próprios sujeitos, que se dá aprendizagem. Esse processo resulta de uma luta coletiva realizada pelos educandos "em comunhão". Logo, a ideia de interação entre os sujeitos que aprendem também é assumida por Freire (1987) com toda a força com o intuito que estes mesmos indivíduos tornem-se autônomos e críticos para transcender o contexto o qual estão imersos.

Parece que aqui reside a proposta efetiva da pedagogia crítica sociointeracionista e que se faz complementar à concepção de aprendizagem construtivista piagetiana: a escola como um dos instrumentos sociais capazes de provocar nos educandos a reflexão sobre a sua realidade de modo a resgatar a memória histórica individual e coletiva, sendo que, no curso do processo reflexivo, os alunos são capazes de dominar as ferramentas utilizadas por grupos hegemônicos de modo a assumir uma tomada de postura crítica frente ao mundo. Nesse momento do processo de consciência é que os alunos podem utilizar o conhecimento dominante na tentativa de transformar as condições materiais e históricas existentes para exercerem uma participação social modificadora de si mesmo e do mundo.

Quando propomos a relação entre educação, filosofia e prática social, temos de levar em conta que os alunos advêm de percursos formativos distintos tanto no que se refere ao processo de aprendizagem quanto no que se refere à sua postura frente aos tempos e espaços rígidos no interior da organização curricular. Portanto, experiências de exclusão social e incorporação do fracasso fazem com que a relação com o conhecimento proceda de forma diversa: embora tenham vivenciado habilidades, conhecimentos, atitudes que os expõem às práticas sociais, somente poderão iniciar a tarefa árdua da filosofia, a saber, "nascer como outros no mundo", por meio de um processo rigoroso de problematização empírico conceitual. Esse processo consiste em, *literalmente*, dobrar-se sobre si mesmo, sobre sua própria história.

Entendemos que tal processo fundamenta-se em uma prática que nos expõem a um conjunto de técnicas capazes de exercer a arte da interrogação diante do ínfimo, do banal e do cotidiano que constitui e enlaça a vida de cada um de nós. Esse

exercício efetivo e competente implica em habilidades várias as quais envolvem a experiência do pensamento em atitudes de inserção no mundo, capazes de promover uma forma diferenciada de olhar, ouvir, sentir, ler, escrever, perceber o plano de imanência que pulsa a nossa volta.

Nessa perspectiva, olhar ou mesmo ouvir jamais pode ser considerado ação passiva. "Olhar significa sentir o cheiro, tocar as diferentes texturas, perceber os gestos, as hesitações, os detalhes, apreender as outras expressões do que somos. Olhar é um ato de silêncio" (BRUM, 2006, p.191). A filosofia nos lança em um jogo duplo *sempre*: ver é também ser visto, ouvir é também ser ouvido. A palavra, em seu semblante visível e invisível será sempre uma arma. A filosofia nos convoca a um trabalho minucioso, ínfimo, fazendo-nos girar em torno de um *grão de areia* – insígnia do universo infinito. Apresenta-se ali onde a vida nos retira as respostas prováveis e nos lança perguntas. Um processo formativo filosófico não é tanto aquele que busca obturar questões, mas sim, que as sofistica e as mantém em suspenso como abertura e pesquisa.

Uma proposta de educação que tem como objeto de estudo a realidade visando à desmistificação das relações de poder e opressão historicamente engessadas, deve consolidar no interior da escola pública o lugar de mediação e debate acerca da ampliação de conquistas por direitos e afirmação da cidadania.

> quanto mais educação se dá ao indivíduo mais exigente este se torna, e isto porque: 1) ou encontra na sociedade seus meios de aplicar em trabalho mais qualificado seus novos conhecimentos, e com isto desejará alcançar mais tarde, níveis mais altos de saber e de trabalho (fazendo-se reivindicante) ; 2) ou não encontra essa possibilidade e se torna um reivindicante ainda mais veemente contra o meio que não lhe permite desenvolver os conhecimentos que agora adquiriu. De toda a maneira é sempre um reivindicante (VIEIRA PINTO, 2003, p.105).

Observando a necessidade humana de organizar-se politicamente buscando a felicidade coletiva, DALLARI, 1992, inspirado em Aristóteles, sintetiza o conceito de cidadania dizendo que o homem é um ser social por natureza e tudo o que ele tem ou realiza é tido ou realizado em sociedade; desse modo, a relação do indivíduo com o social constitui-se sempre através de um processo de luta simbólica por espaço e afirmação.

Esse argumento deve ser evidenciado para aprofundar e ampliar o significado de cidadania até aqui abordado. Considerando os valores individualistas e a problemática da acumulação da riqueza em um sistema econômico neoliberal, torna-se necessário assinalar dois princípios fundamentais para desafiar a educação no Brasil hoje: *pensar globalmente e agir localmente* para compreender e encarar as questões emergentes dos processos formativos.

É através da garantia efetiva da participação dos sujeitos nas diferentes instâncias da sociedade civil que é possível institucionalizar as ações para garantir políticas públicas que respeitem os tempos e espaços, singularizando ações a partir da dinâmica peculiar de cada contexto social e cultural.

As políticas educacionais estabelecidas têm de levar em conta que os sujeitos, depositam no espaço escolar tempo, energia, imaginação e constroem o sonho de uma vida melhor. Desse modo, a escola torna-se um dos poucos espaços de ruptura com a ordem vigente – no sentido de produzir ferramentas capazes de nos fazer entender melhor o mundo, analisá-lo, problematizá-lo, tomar posições, fazer escolhas, podendo ajudar a compreender as relações entre estas políticas, efetivando o processo de construção real da cidadania e da democracia.

> Re-significar espaços públicos de educação e, mais do que isso, a esfera pública, sem sucumbir ao canto da sereia do neoliberalismo, aproximando atores sociais e garantindo ações de médio e longo prazos articuladas em políticas, pode ajudar-nos a vislumbrar um mundo no qual igualdade, democracia e cidadania não sejam palavras vãs (MOLL, 2011).

O apontamento da estudiosa Jacqueline Moll (2011) vem ao encontro da reflexão de Marilena Chauí evidenciada anteriormente. Para tornar reais as possibilidades de cidadania e democracia, é preciso ter consciência de que os problemas políticos são de responsabilidade de todos os membros da sociedade, porque cada sujeito sofre influência da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, exerce influência sobre ela; logo, todos os problemas relacionados à convivência social são problemas da coletividade e as soluções devem ser buscadas em conjunto considerando os interesses de todos. Parece que aqui reside a finalidade efetiva do exercício da cidadania, do cuidado com a esfera pública e da democratização dos direitos por todas as instâncias que constituem o social.

Feitas as devidas considerações e articulações acerca dos conceitos teóricos que fundamentam a práxis pedagógica, passo a relatar brevemente um projeto de trabalho desenvolvido com alunos oriundos de uma escola da rede pública estadual e que tem como aporte metodológico o conceitual crítico desenvolvido até aqui.

O que é importante observar nesta primeira experiência pedagógica narrada é, sobretudo, *a forma* de trabalho abordada pelo professor no decurso de sua prática: o caminho que o faz eleger um tema e tomá-lo como objeto de pesquisa, mobilizado pelo grupo de alunos.

1.3. CONSTRUINDO UM PROJETO DE TRABALHO

Era uma turma atravessada pelo elemento marcante da heterogeneidade: composta, ao todo, por 18 alunos, dentre estes homens, mulheres e jovens na faixa etária dos 18 aos 55 anos. A maioria oriunda do interior do estado do Rio Grande do Sul – com exceção de um aluno migrante do nordeste do país. Com diferentes crenças religiosas, ocupando funções sociais "flutuantes" – na sala de aula, havia alunos desempregados, jovens que só estudavam, mas que já tinham constituído família, donas de casa, catadores de lixo, eletricistas, zeladores, duas jovens que estavam na faixa etária dos 20 e 25 anos e cumpriam pena no Presídio Feminino (estas eram liberadas apenas para assistir as aulas), dentre outros.

A história de vida desses alunos possuía marcas significativas que os mobilizaram a procurar a escola e retomar os estudos. A experiência de participação em diferentes grupos urbanos contribuiu de modo decisivo para estabelecerem relações tanto com o conhecimento formal escolar como com o contexto institucional que passavam a partilhar naquele momento. Em suas narrativas escolares, testemunhavam situações cotidianas plurais que os expunham a um saber da experiência e que, ao mesmo tempo, os apartava do "ideal de aluno" exigido pela escola e pelo currículo tradicional. O saber por eles adquirido fora da escola não estava nos cânones da cultura formal; entretanto, rompiam barreiras invisíveis e adentravam na instituição para ressignificar sua própria existência, na esperança de que a escola pudesse lhes abrir caminhos ainda não trilhados. A presença daqueles

alunos, suas trajetórias díspares, seus gestos, suas posturas eram insígnias de um confronto: experiência de ruptura modificadora do que tinham vivido até então.

O saber adquirido na experiência os singularizava, tornando-os capazes de retomar o caminho inúmeras vezes, mesmo sendo cônscios das dificuldades do trajeto. Eram jovens e adultos capazes de conduzir suas vidas, fazer escolhas, assumir posicionamentos, enfim, retornar à escola com diferentes sonhos e desejos. Dentre estes múltiplos movimentos de busca estavam: a tentativa de retornar ao mercado de trabalho; diminuir a pena a ser cumprida no presídio e ganhar a liberdade constituindo condições materiais "adequadas" ao social; tirar a carteira de motorista; ler a Bíblia podendo prescindir da interpretação ortodoxa do pastor; compor músicas de *hip-hop*, etc.

O professor fazia suas anotações como quem registra seu material empírico em diário de campo. Em um primeiro momento, escutava mais do que falava, e demonstrava ser um bom *escutador*. Antes de propor o tema a ser trabalhado no decorrer de um semestre, buscou oportunizar momentos de diálogo e reflexão capazes de propiciar a integração do grupo, de modo que a turma pudesse se sentir acolhida no espaço da escola e da sala de aula.

A reflexão individual e coletiva sobre as diferentes trajetórias destes alunos promoveu uma conversa com o objetivo de definir alguns "fios condutores" do trabalho a ser elaborado durante o semestre: **sujeito** e **sociedade** seriam dois operadores conceituais a serem discutidos. A partir desta eleição, foram elaboradas algumas questões, tais como:

a) Os diferentes espaços que nós ocupamos na sociedade nos colocam em quais posições enquanto sujeitos?

b) Será que todos os integrantes de um contexto social são iguais? Partilham de experiências e condições de vida semelhantes?

c) Não haveria grupos diferentes vivendo ao mesmo tempo dentro de uma mesma sociedade? Não haveria modos diferentes de viver dentro de uma mesma cidade?

Falar de si é também falar de uma alteridade que se manifesta em discurso. Há muitos caminhos para tratar de um tema que decanta do plano de imanência e o professor-pesquisador deverá saber tanto recortar seu objeto quanto propor um percurso conceitual para desdobrá-lo em pesquisa.

Dessa forma, os alunos foram dando o testemunho de relações de poder diferenciadas ao transitar por contextos diferenciados – o que, por sua vez, implicava em experimentar posições sociais também diferenciadas; estas reflexões emergiram da análise sobre a posição que ocupavam em relação ao outro. A partir de então, os alunos foram desafiados a narrar relações estabelecidas na sociedade com o objetivo de produzir uma clivagem no contexto em que estavam imersos, tornando-se capazes de observar e analisar os modos de vida de outras culturas e outras classes sociais. Para isso, foi possível valer-se da heterogeneidade pulsante no grupo bem como de outros recortes da realidade também significativos à turma.

O termo "sujeito" passou a ser compreendido como *indivíduo que interage com o outro construindo, a sua subjetividade mediada pela objetividade na relação estabelecida com o mundo*, e o termo "sociedade" foi definido como um *grande grupo composto por grupos heterogêneos portadores de historicidades, culturas, condições materiais, sociais e geográficas distintas entre si.*

É interessante observar que a formulação do conceito de sujeito e subjetividade conduz à formulação filosófica elaborada pelo filósofo Immanuel Kant. Nessa escuta e elaboração primária, coube ao professor explorar as arestas oportunizadas no projeto pedagógico em curso: estudar, pesquisar, expor conceitos e caminhos já trilhados por outros filósofos.

Através da análise conceitual, tentou-se individualizar o debate visando que os alunos refletissem sobre a sua história de vida e a posição que ocupavam no contexto global realizada anteriormente. Para isso, propôs-se um debate tendo como chave um conjunto de questões preliminares:

a) Sua família e você ocupam qual grupo da sociedade? b) Vivem no campo ou na cidade? c) Moram na periferia ou nas áreas centrais? d) Por que moram ali? e) Como vivem? f) Quais as atividades que desempenham? g) Quais as dificuldades que enfrentam?

Através da análise de práticas sociais muito ínfimas, os alunos puderam reconstituir suas memórias históricas elaborando reflexões e tomando posturas diferenciadas acerca de suas respectivas trajetórias. Outro fator interessante foi a proposta de debate em sala de aula percebendo os contrapontos, a crítica e a autocrítica de modo que a produção escrita também foi se tornando aos poucos, cada vez mais qualificada. Tais estratégias pedagógicas oportunizaram a revisão de posicionamentos de modo consciente, sendo que os alunos demonstraram, tanto nos debates quanto na elaboração de textos, o sentimento de protagonismo histórico, entendendo-se como sujeitos capazes de mudar o curso dos acontecimentos, percebendo os contextos macro e micro, não como estabelecidos *a priori*, mas como efeito de uma construção social em deslocamento constante, feita de avanços e retrocessos, onde o próprio aluno pôde se perceber como agente deste movimento.

Após definir o fio condutor a ser desenvolvido no decorrer do semestre, foi proposto que a turma sugerisse assuntos do seu interesse. Surgiram, então, cinco tópicos, cada um com o seu respectivo problema de pesquisa:

TÓPICO DE INTERESSE	**PROBLEMA DE PESQUISA**
TRABALHO	Qual o critério de valor para remunerar diferentes tipos de trabalho?
VALORES	O mundo caminha para o individualismo? O que é e de que forma se manifesta uma atitude individualista?
POLÍTICA	Por que a educação não é prioridade política em nosso país?
NATUREZA E CULTURA	O que nos define como humanos – a razão ou a linguagem?
MODERNIDADE	Qual o impacto produzido pelos meios de comunicação? De que forma alteram nossas formas de viver, nossa relação espaço-temporal?

O momento seguinte se caracterizou pela escolha de um dos tópicos propostos. Não foi um momento fácil, pois alguns alunos divergiram de interesse em função do

caráter heterogêneo da turma. Um grupo motivou-se por trabalhar com o tema da *Modernidade*, no entanto, o tópico mais votado foi *Trabalho*. De toda a forma, o professor foi sensível e tomou o cuidado para que um pequeno grupo não se desmotivasse em razão da temática de sua preferência não ter sido votada pela maioria. Com isso, foi ressaltado que se tentaria contemplar os demais assuntos sugeridos, transitando por enfoques diferenciados dentro de uma mesma temática.

O trabalho pedagógico foi encaminhado utilizando uma abordagem metodológica sociocultural nas diferentes áreas do conhecimento como se estivesse compondo uma "estrutura de rede". Preferencialmente, o professor não deve trabalhar isoladamente, mas compartilhar sua docência com outras áreas do saber que se relacionam compondo um todo interligado.

Através de desafios e problematizações, foi-se promovendo deslocamentos de concepções que estavam estratificadas e naturalizadas no senso comum. Cabe salientar ainda que este processo também oportuniza ao professor de filosofia apontar as diferenças entre *doxa* e *episteme* conforme a ferramenta conceitual que julgar pertinente.

Dentre as diferentes estruturas textuais trabalhadas, foi analisada a música *Cidadão* do autor Zé Geraldo[3] – que é própria para discutir e analisar as condições de trabalho, bem como a relação entre o público e o privado e o uso feito no processo de apropriação dos espaços no tecido social.

Estes textos, assim como a produção de ensaios, foram trabalhados com o objetivo de construir a análise e promover a tomada de postura crítica a partir do conteúdo filosófico pertinente. Tomou-se o cuidado para estudar a estrutura técnica da composição textual por intermédio de estratégias de leitura, compreensão e interpretação do material analisado.

Além disso, foram elaborados exercícios que implicaram a observação do meio físico e cultural; realização de entrevistas semiestruturadas, buscando investigar e comparar práticas sociais e culturais distintas. Com tais estratégias, o problema inicial de pesquisa foi se sofisticando e se desdobrando em outros a partir de debates e experimentações filosóficas realizadas dentro e fora da sala de aula:

---

[3] A música, com interpretação de Zé Ramalho, está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0_qX1cHUgbI>.

Como o homem se apropria do meio físico e material de modo a produzir as condições sociais e históricas de existência?

Cabe salientar que, mesmo que algumas perguntas e formulações já tenham sido estudadas e elaboradas por outros filósofos, o fato de colocá-las novamente com os olhos voltados para o nosso tempo, significa que não foram completamente respondidas, que ainda movimentam o nosso pensamento e a nossa história. A filosofia nos ensina que o valor de uma pergunta não reside tanto em respondê-la, mas em repeti-la a tal ponto de nos mobilizar ao trabalho investigativo, debruçando-nos sobre materiais históricos e simbólicos.

Desse modo, os alunos foram mobilizados a estudar contextos no interior do Rio Grande do Sul que fazem parte da sua história – em grande parte foi a cidade de origem destes alunos – e a relação que os moradores daquele lugar estabeleciam com a terra, com os produtos plantados, as diferenças entre monocultura e agricultura familiar e como estes dados levantados na investigação estavam relacionados com a escassez e com o aumento de preços de produtos urbanos. Esta proposta desencadeou ainda outra questão de investigação na qual foram desafiados a pesquisar alternativas possíveis para os dados levantados anteriormente:

Que outras formas o homem poderia utilizar para gerar trabalho e renda sem agredir o meio em que vive?

Portanto, seguindo este encadeamento de enfoques e situações, relacionando o caráter determinante e histórico com a possibilidade das ações presentes na trama que entrelaça as diferentes áreas do conhecimento, a turma produziu registros individuais sobre sua própria história, analisou documentos pontuando fatos importantes nas trajetórias de cada um e pôde construir uma linha do tempo individual e coletiva, investigando e compreendendo os movimentos migratórios bem como comparando e diferenciando os contextos sociais, políticos, econômicos que ocasionaram os deslocamentos em distintos contextos do mapa. Os alunos

experimentaram momentos onde puderam se localizar nos mapas do bairro, da cidade e do Estado, relacionando o fator de desenvolvimento socioeconômico com a densidade demográfica.

Outro aspecto importante trabalhado no semestre, dentro da respectiva abordagem, incide na análise e interpretação de gráficos, resolução de problemas envolvendo a geração de trabalho e renda, bem como a problemática do desenvolvimento sustentável nas cidades.

Os modos de descrição de um espaço, seu caráter físico, geográfico e a estrutura de sonho – a imaterialidade simbólica com que as paisagens nos formam e nos pertencem foi acompanhada pela leitura literária da obra *Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino. Destaco aqui um breve trecho:

> *Marco Polo descreve uma ponte pedra por pedra.*
> *- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – pergunta Kublai Khan.*
> *- A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra – responde Marco – mas pela curva do arco que estas formam.*
> *Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois, acrescenta:*
> *- Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.*
> *Polo responde:*
> *- Sem pedras o arco não existe* (CALVINO, 2011, p.79).

1.4. FORMAÇÃO FILOSÓFICA

A formação filosófica não se reduz à formação escolar, mas sim, transcende à inculcação de uma ordem dominante, vigente, produtora de uma consciência alienada, hegemônica. O professor exerce sua resistência às estruturas de dominação porque pode oferecer algo aos alunos que eles nunca receberão através das mídias ou de outras formas dispersas de propagação da informação. Para crianças, adolescentes, jovens e adultos, o professor representa um modelo vivo. O que os leva à escola, para além das obrigações formais expressas na letra da lei regente em nossa organização social, expõe o quanto há um interesse em aprender *algo diferente daquilo que é* ou *daquele que foi ensinado a ser.* Não se trata de promover uma competição entre

escola e outras instâncias sociais, mas operar a interseção entre o pedagógico e o filosófico como prática social significativa.

O processo de educar passa por uma espécie de magia no exato momento em que a experiência ganha forma de um saber elaborado simbolicamente. Não apenas a história pessoal passa a ser significativa, como o conjunto que a envolve: a relação com professor, com a comunidade transcende o processo de conhecimento e torna-se uma relação afetiva onde a expressão verbal é feita também através de olhares, silêncios e gestos.

A escola descrita por Rubem Alves (2011) em seu livro *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir* narra uma experiência pedagógica ímpar na escola da Ponte, em Portugal. Tal experiência pedagógica só pode ser possível na medida em que posso reconhecer o outro como importante para organização de outra sociedade. Os alunos da escola da Ponte respeitam o próximo na sua diferença. A participação e o exercício da cidadania ocorrem desde o primeiro ano ciclo, não há indisciplina, pois os alunos aprendem o que é significativo sem se iniciarem em uma lógica competitiva afeita ao modelo neoliberal. Os alunos ouvem e são ouvidos, expressam suas vontades e desejos através da convivência democrática. Aprender é um prazer e o deslumbramento filosófico com o mundo se torna fascinante quando a experiência de ser educador comporta também ser educado, sem que estas sejam posições divergentes, apartadas. Educador e educando passam a atuar em um processo formativo e filosófico de transformação mútua.

EXERCÍCIOS

1. Disserte sobre o conceito de educação exposto ao longo deste capítulo.

2. Qual o papel do professor-pesquisador em uma abordagem teórico-metodológica sociocultural?

3. Em que medida é possível identificarmos relações de congruência entre o projeto pedagógico descrito e a perspectiva conceitual crítica exposta anteriormente? Cite algumas destas relações referentes ao método utilizado.

2

FILOSOFIA, PSICANÁLISE E AÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo propõe-se a realizar uma reflexão a partir das malhas da rede institucional escolar. A escola apresenta-se como um espaço complexo e desafiador quando nos dispomos a refletir a respeito do modo como se configura na contemporaneidade, isto é, o modo como operam os processos de **transmissão de saber** e **produção de subjetividades**. A discursividade veiculada no espaço escolar se apresenta como um tecido constituído por vários fios ligados entre si por pontos bem tramados e bem definidos. O que nos interessa analisar em meio a esta trama não concerne tanto às costuras que compõem o tecido – mas sim ao vazio que separa o fio da trama e cede espaço para que a interrogação filosófica se inscreva.

Sabemos que uma escrita que parte da experiência é incapaz de apreender o real em sua dimensão totalizante. Nosso acesso ao real é precário, pois há sempre algo de inefável nas vivências incapaz de ser submetido à função estruturante da linguagem. Uma disciplina que se dispõe a tratar da Didática como ação pedagógica, por excelência, assume o compromisso de trabalhar em torno do inefável que escapa a qualquer forma de apreensão ou classificação pela via do simbólico, retornando a interpelar docentes e discentes no espaço escolar. Interrogação profícua que coloca as verdades em suspenso e movimenta o pensamento. O inefável está entronizado no testemunho pedagógico de docentes e discentes – produzido no microcosmo do espaço escolar – emerge, portanto, deste "entre fios" que insiste em interrogar a *práxis*.

Ficamos a nos perguntar se haveria aí lugar para que o saber filosófico contribua de forma a problematizar a ação pedagógica. E, suspeitamos que sim.

Nossa proposta neste capítulo busca tratar do caráter parcial da experiência quando submetida à dimensão representacional da linguagem. Quando elegemos a sala de aula como nosso "observatório" de pesquisa e ação pedagógica, trabalhamos em função de um real que nos escapa, nos interpela e nos interroga.

2.1. A FUNÇÃO DA LEI SIMBÓLICA NO LAÇO SOCIAL

A leitura psicanalítica do mito de Édipo aponta-nos que a interdição do incesto inscreve, sob a forma da lei, a entrada do homem no convívio social. O que o interdito desenha na relação do sujeito com o seu objeto de satisfação concerne em um obstáculo que impele o sujeito desejante a fazer um rodeio (através do campo simbólico), buscando formas substitutivas diversificadas de satisfação parcial.

É interessante pensarmos de um modo um pouco mais atento acerca desta lei simbólica que nos propõe a psicanálise. Lacan (1997) é muito perspicaz em evidenciar que esta lei assume dimensões distintas na medida em que é fundada a partir da falta, tendo em vista a interdição dos modos de satisfação mais imediatos. Assim, é este caráter faltoso, fundante da lei simbólica, que parece produzir no sujeito um duplo movimento de maneira ambígua e paradoxal: de um lado, a propulsão ao desejo, de outro, sua introdução no laço social e, com ela, os regramentos que o convívio coletivo implica.

Nesse sentido, a falta diz respeito à demanda constituinte do desejo no sujeito, propulsora de uma busca incessante e permanente na tentativa de encontrar elementos substitutivos que nos forneçam algum prazer possível. É a dimensão da falta que inscreve a Lei do desejo, impelindo-nos a fazer um rodeio pelo campo simbólico para encontrar tais modos distintos e variáveis de satisfação. É a dimensão da falta que, a um só tempo, inaugura o conflito intrínseco entre as instâncias psíquicas, demarcando nosso ingresso no mundo da linguagem, no mundo das trocas simbólicas que se constituem, necessariamente, através do contexto social no qual estamos envolvidos.

Dessa maneira, é a introdução do sujeito no campo simbólico que o torna participante da cadeia discursiva. É o processo interlocutório que o insere no campo das relações sociais. O estabelecimento da dívida simbólica demarca nosso ingresso no mundo do *logos* – mas, a psicanálise nos lembra: é a partir da Lei do desejo que esta dívida se inscreve, ou seja, é em função da ordem inconsciente – único traço identificatório entre os sujeitos – que o reconhecimento da dívida simbólica se processa, tendo como efeito o laço social presente. Estamos retomando este conceitual já trabalhado em disciplinas anteriores porque a escola concerne em um dos espaços sociais onde a Lei do desejo se sustenta e se atualiza. Ao proceder sua

ação pedagógica o educador será desafiado a lidar com combinações e transgressões que tendem a materializar estes operadores conceituais.

Sobre esse aspecto, Maria Rita Kehl (2005) nos diz que a Lei do desejo, ao impulsionar este rodeio do sujeito pelo campo simbólico em direção aos objetos de satisfação, exige dele, também, um duplo compromisso: 1) no que corresponde à interdição de um modo de satisfação mais direto; e 2) no que diz respeito à procura de possibilidades substitutivas e parciais de satisfação. Em outras palavras: para a psicanálise, no que concerne aos processos de busca de satisfação, a responsabilidade é efeito das **soluções de compromisso** nas quais o sujeito torna-se capaz não só de sustentar o seu desejo, como também de orientar o seu modo de ser/agir na tentativa de dar um destino possível para ele.

2.2. A ESCOLA – INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO DO EU NA MODERNIDADE

Sabemos o quanto o campo pedagógico contemporâneo acentua dificuldades em estabelecer uma ética capaz de satisfazer as demandas de uma coletividade heterogênea. Parece que a possibilidade de encontrar alguns pontos de compartilhamento entre os indivíduos esbarra nos obstáculos interpostos aos diferentes destinos que tomam estas soluções de compromisso. Assim, o território escolar figura-se como um campo de tensão que pendula paradoxalmente entre dois polos distintos: de um lado, a valorização do bem comum, de outro, a valorização dos interesses particulares de cada indivíduo.

Podemos dizer que a organização escolar moderna é afeita à valorização do bem comum na medida em que é remanescente do projeto pedagógico moderno fundado por Kant (2006). Em seu tratado *Sobre a Pedagogia,* o filósofo remete-se a um sujeito caracterizado pela ênfase em um pensamento subjetivista reflexivo. Assim, o sujeito moderno pensado por Kant é concebido como uma espécie de estrutura universal da subjetividade porque, tendo todas as condições de possibilidade do conhecimento, este sujeito deve ser capaz de estabelecer todas as formas de relação cognitiva com a realidade. O que concerne em todas as formas puras (os modelos) de sensibilidade, de entendimento, de formular juízos éticos e morais sobre tudo o que apreende.

Dessa maneira, as ações do homem, enquanto sujeito transcendental, compreendem um enlace entre ação livre e vontade – esta última sempre orientada pelo *logos* – tendo como finalidade o bem viver coletivo. É importante observar que a liberdade kantiana só é possível de ser exercida porque o homem não só é capaz de criar normas e fins morais, como também deve ser capaz de impor estas normas e fins morais para si mesmo. Para Kant, o que constitui a autonomia do sujeito diz respeito ao exercício da liberdade de maneira consciente, isto é, mediante a obediência a uma lei moral interna (o Imperativo Categórico): *age sempre de tal maneira que a norma da tua ação possa ser elevada ao estatuto de uma lei universal*.

O Imperativo Categórico kantiano caracteriza-se pela abstração, universalização e impessoalidade da lei moral. Desconsidera os afetos, a alegria, o prazer; não responde a uma demanda de felicidade, mas à imposição de um Bem. E, nessa medida, só é possível de se instalar se retirarmos qualquer traço identificatório com o semelhante, tendo em vista que a lei moral de Kant opera não no sentido de encontrar um prazer possível, mas na direção de instalar o bem comum a partir de uma economia do desprazer.

Quando nos referimos ao modo de operar da organização escolar moderna, referimo-nos a um conjunto de práticas discursivas institucionais que tem seus efeitos tanto entre alunos e professores, quanto acabam por reverberar suas ações no contexto social vigente.

Sabemos que tal proposição racional e iluminista fundada por Kant encontrou na educação uma das vias capazes de consolidar um sujeito que supõe dispor do *logos* para orientar sua ação livre. Fundamentada no projeto moderno kantiano, a pedagogia procurou desdobrar a proposição racional e iluminista intrínseca ao Imperativo Categórico, dispondo-se a transmitir conhecimentos, *modos-de-ser-sujeito* e valores, formando subjetividades homogêneas, tidas como unívocas e universais. Dessa maneira, as práticas institucionais pedagógicas da modernidade têm seus efeitos entre alunos e professores na medida em que se valem da operacionalização de diferentes dispositivos de controle (do corpo e do *logos*).

A organização curricular da escola moderna articulou-se para promover um progresso cognitivo e moral mediante a aposta na formação de um sujeito autorreferente, capaz de determinar acerca do sentido da sua existência através das escolhas que faz, discernindo de maneira judicativa o certo do errado, a verdade da falsidade, o bem do mal, etc. Esse sujeito autorreferente que a escola iluminista

pretendeu formar devia se responsabilizar pelo resultado de suas deliberações. Se o efeito das escolhas que procede edifica o sucesso de sua trajetória, o motivo reside nele próprio que soube ser sábio para deliberar sobre a alternativa correta; caso contrário, se o sujeito acaba por efetuar escolhas que produzem fracasso, o motivo de seu insucesso também reside no equívoco dele próprio que não soube deliberar sobre a escolha correta. Ou seja, ou o sujeito sente-se vitorioso por ser ele mesmo o autor de seu sucesso, ou apercebe-se falho por identificar em si próprio as causas de seu fracasso.

Organizada mediante a proposição moderna do *dever ser*, as práticas pedagógicas institucionalizadas veicularam dispositivos racionais com o intuito de permitirem aos alunos se conduzirem em função da Verdade e do Bem para se tornarem bem-sucedidos, vitoriosos. Para atingir este fim – a Verdade e o Bem – era preciso que os alunos aprendessem a deliberar sobre as múltiplas possibilidades de escolha que iriam se apresentar no percurso da existência. E, para que não incorressem a alternativas que conduziriam ao fracasso, que pudessem causar um mal para os outros e para si mesmos, era preciso que fossem capazes de afastar do pensamento ideias que poderiam transtornar ou alterar a rota segura que lhes conduziria ao Bem moral e à Verdade.

A escola como instituição moderna responsável pela formação humana procurou consolidar-se como um espaço de realização da *building* – da edificação e do progresso cognitivo e moral. As práticas institucionalizadas não só visavam alcançar o ideal do eu soberano centrado na racionalidade, como também buscavam pôr em funcionamento, práticas que tendem a proliferar a rejeição e a exclusão da alteridade. O erro, o mal, a negação era situada no outro – louco, infante, demente, infrator, fracassado, selvagem. A formação do sujeito autônomo e racional diferencia-se do heterônomo (aquele que só respeita a lei porque ela se impõe desde fora). Segundo uma *episteme clássica* esta diferença é também aquela que separa a criança do adulto, a racionalidade da irracionalidade, o normal do anormal[4].

Não é por acaso que, com o advento da Modernidade surgem as instituições (re)formadoras do eu – o presídio, a escola, o hospital psiquiátrico.

Para tratar deste tema, sugiro dois vídeos e um livro, a saber:

[4] Ver As Palavras e A Coisas, de Michel Foucault (2007), Capítulo III – *Representar*.

1) *De volta à Normandia*, de Nicolas Philibert (França, 2007). Documentário que conta com a participação do filósofo Michel Foucault na reconstrução do crime cometido por Pierre Rivière, em 1835. Este caso discute os limites entre o diagnóstico de "loucura", "doença mental" – que inocentaria o autor do crime e a racionalidade manifesta em seu testemunho de defesa, que justifica com argumentos "lúcidos" as causas que o levaram da infração.

2) *O garoto selvagem*, de François Truffaut (França, 1970). História que narra o drama de um menino selvagem encontrado no interior da França, em meados do século XVIII. Este menino que posteriormente receberá o nome de "Victor" de seu tutor Jean Itard e de sua governanta, jamais teve contato com o mundo civilizado. Victor é resgatado com aproximadamente doze anos de idade. Não anda como um bípede, não fala, não lê, tampouco escreve. Toda sua educação ficará sob os cuidados de Itard. Testemunha-se aí todo um processo de aculturação pelo domínio da linguagem e do corpo.

3) *O Alienista*, de Machado de Assis ([1882] 2013). Neste conto, o personagem médico psiquiatra Simão Bacamarte constrói uma instituição "redentora" e "normalizadora" na cidade de Itaguaí. Tal instituição recebe o nome de *Casa Verde* e tem como missão curar a loucura da cidade, obedecendo unicamente às leis e princípios descobertos pela ciência. No final do conto, é o próprio Simão Bacamarte que descobre em si a causa de sua loucura e acaba por confinar-se na *Casa Verde* para curar-se.

Nesses três artefatos culturais aqui citados, os limites entre normalidade e anormalidade se tocam de maneira indissociável nos fazendo interrogar os critérios de validação que qualificam o sujeito cognoscível definido pela Modernidade.

Para as instituições modernas, o Bem e a Verdade não podem disputar espaço com o mal e a falsidade, ou seja, instâncias contrárias não podem habitar tampouco constituir um mesmo sujeito. Admitir a coexistência dos avessos seria reconhecer uma contradição interna. Por esta razão, a escola se esforça tanto para varrer de seus limites modos de existência identificados com o diagnóstico da alteridade. A conduta *alter* será compreendida como instância que manifesta a desordem, o mal, a falsidade.

Portanto, deverá ser submetida às práticas de coerção e constrangimento no território pedagógico, quiçá, serão *extintas*, *expulsas*, separadas e encaminhadas a outras instituições reformadoras, de modo que o propósito da *building* não se disperse da produção de subjetividades homogêneas e unívocas.

Segundo Maria Rita Khel (2002), em uma cultura individualista que tem como cerne um modo de operar marcado pelo liberalismo econômico, a aposta racional na formação de um sujeito autorreferente produz como efeito um deslocamento da máxima do bem comum para inaugurar as práticas do bem particular de cada um.

Nessa medida, observa-se um jogo de forças entre o bem comum e o bem particular de cada um proliferar no território escolar, pois, sob a ótica do modo de operar institucional pedagógico, sua dinâmica estrutural ainda pulsa no ritmo da objetivação de um sujeito que deve sucumbir ao discurso verdadeiro veiculado através de práticas impostas por um currículo formal. No entanto, estas práticas – embora insistam desnorteadamente em sustentar a imposição de um Bem – já não conseguem validar a autoridade que outrora as mantinha no lugar de suposto saber e poder, pois, sob a ótica dos alunos, o contexto social, cultural, midiático e econômico acaba por lhes conferir uma pseudo ideia de autonomia e de autorreferência que os leva tanto a prescindir quanto a questionar a função da escola como sendo o único veículo capaz de lhes fornecer *a* verdade do conhecimento. Para os alunos da escola contemporânea, *a* verdade do conhecimento não só assume uma dimensão multifacetada como pode (ou não) ser validada dependendo da instância em que opera. Dessa maneira, tanto a escola acaba por destituir-se do lugar de autoridade, quanto as práticas institucionais pedagógicas acabam por entrar em crise na medida em que perdem o caráter de veículo do conhecimento verdadeiro; assim, a função da escola enquanto lugar de suposto saber tende a esvaziar-se de sentido e significação na contemporaneidade.

Sobre este aspecto, ao perder o caráter de veículo principal do conhecimento verdadeiro, a instituição escolar torna-se incapaz de sustentar-se no lugar de referência, torna-se incapaz de fornecer a condição de amparo demandada pelos alunos que nela adentram – seja esta condição de amparo espiritualizada na promessa de uma inserção social para os alunos desprovidos de recursos econômicos, seja o progresso cognitivo e moral aspirado por aqueles que dispõem de um acesso econômico mais favorável.

Sem negligenciar o fenômeno do liberalismo econômico como um dos principais propulsores destas mudanças históricas e paradigmáticas, as quais têm

seus efeitos no contexto social pedagógico vigente, temos de considerar as implicações destas mudanças na produção de novas configurações das condições sociais e das relações entre ensino e aprendizagem. Se pensarmos na Lei do desejo (e não no estatuto da consciência) como estrutura de base do sujeito, cabe reconhecer que cada vez mais observamos o trilhamento de uma via mais curta na busca de satisfação e obtenção de um prazer possível.

A Modernidade fracassa em seus ideais e, ao se depararem com a ausência de sentido e significação da escola em suas vidas, não é raro observarmos uma postura em que alunos de escola pública periférica abandonam a sala de aula para adentrarem no crime organizado (promessa, para eles, bem mais convidativa que aquela que lhes oferece a instituição escolar). O processo de escolarização deixa de ser interessante não só porque é incapaz de conduzir os alunos a um suposto ideal edificante, mas porque está estruturado para lhes proporcionar um rodeio demasiado longo na obtenção de alguma forma de satisfação.

Para aqueles que dispõem de uma condição social estável, na estrutura econômica capitalista, o acesso ao Bem é facilmente transmutado/convertido em uma compulsão consumista que privilegia a aquisição dos bens materiais. Tal como nos elucida Lacan (1997), é este deslocamento operado do Bem para os bens que acaba por encontrar, no contexto liberal econômico vigente, um modo compulsivo de obturar a falta por uma via rápida, passageira, transitória, efêmera, fugaz.

Tal como já evidenciamos, a escola tem deixado de ser um espaço atrativo para os alunos não só porque se tornou incapaz de cumprir as promessas de inserção social e acesso ao Bem e à Verdade, mas porque está estruturada para lhes proporcionar modos de satisfação somente no final da trajetória escolar. De acordo com um currículo escolar formal, os caminhos trilhados, o processo de cada um, o percurso dos alunos é o que menos importa. Os dispositivos de avaliação além de serem comparativos, estão voltados para o resultado final e não para o *processo*. Diga-se de passagem, para os alunos estes são trilhos demasiados longos frente a outras formas de obtenção de prazer que lhes são oferecidas na contemporaneidade.

Retomando a discussão realizada no início deste capítulo sobre os diferentes destinos que tomam as "soluções de compromisso" de cada sujeito na busca de uma parcela de satisfação e de prazer possível, poderíamos pensar que os vetores que orientam os modos de ser e agir contemporâneos nos indicam práticas que não só **deslocam** a valorização do bem comum proposta pelo Projeto Pedagógico Iluminista

para a valorização de “interesses particulares”, quanto, a partir deste deslocamento operado, inauguram um conflito insolúvel no interior das instituições modernas.

2.3. A SALA DE AULA – MICROCOSMO DE UM IMPASSE

A sala de aula constitui-se como o microcosmo deste cenário institucional na medida em que refina ainda mais as tensões entre o bem comum e os interesses particulares de cada indivíduo. Sobre este aspecto, cabe observar o quanto há nesse espaço a irrupção de um campo limítrofe, fronteiriço, situado desde o interior de uma ordem pedagógica que opera com mecanismos de programação e planejamento que pretendem não só forma(ta)r subjetividades identitárias, como também impedir que ocorra um movimento refratário capaz de permitir a abertura de uma fresta para que a alteridade ganhe a cena.

No compasso da perspectiva identitária institucional, alguns professores ainda procuram definir o ritmo de suas aulas na tentativa de varrer para fora da cena pedagógica a dimensão *alter* que lhe é constituinte. Sabemos que a psicanálise teve um papel importante na história do pensamento ao interrogar a proposição iluminista acerca do pretenso domínio da ação. Maria Rita Kehl (2004) aponta-nos que a psicanálise desloca a verdade do eu racional e dissocia o par sujeito/razão, evidenciando-nos que a verdade do sujeito situa-se na dimensão inconsciente. O fracasso desta tentativa desnorteada de produzir subjetividades homogêneas concerne em um dos efeitos do caráter racional e iluminista que atravessa as práticas institucionais pedagógicas, pois, quanto mais essas práticas procuram esquadrinhar o real na tentativa de dispor de um suposto domínio do que ocorre no espaço escolar, mais o inconsciente dá mostras de sua presença, impulsionando tanto aqueles que efetuam como aqueles que são submetidos a tais práticas a perderem o controle acerca daquilo que mais os afeta: a dimensão de seu desejo.

Ao procurar instaurar a pulsação de um sistema pautado pelo domínio e pela coerção do outro, as práticas institucionais acabam por excluir uma boa parcela de alunos que interrogam e transgridem este circuito autômato. Desse modo, temos como efeito, alunos que cumprem o seguinte percurso na escola: iniciam sendo apartados da sala de aula seja por inadequação comportamental, seja por dificuldades de

aprendizagem, acabam por ser encaminhados para setores "corretivos" e "compensatórios", tais como Supervisão Escolar e/ou Laboratórios de Aprendizagem. As inúmeras tentativas desses setores em apontar os pais como responsáveis (ou culpados?) do fracasso escolar de seus filhos vêm a ser insuficientes e, passado mais algum tempo, esses alunos se tornam andarilhos dos corredores até que o olhar dos coordenadores de turno se habitua a vê-los perambular do pátio ao portão da escola. Chegado o tempo dos conselhos de classe – espécie de *juízo final* no qual os professores decidem em conjunto o destino dos alunos – esses itinerantes já não são mais reconhecidos pelo seu nome, mas passam a ser identificados por estereótipos advindos de um discurso institucional cristalizado, que lhes confere diferentes estigmas, tais como bagunceiro, irresponsável, fraco, lento, questionador, desinteressado, esforçado, apático, tímido, etc.

Não podemos negligenciar que o efeito produzido por estigmas inscrevem marcas que nos identificam socialmente, quiçá por um longo período da existência. As exigências de perfeição e adaptação, seja daqueles que correspondem por meio de suas práticas as demandas de uma formação discursiva que lhes é imposta, seja daqueles que são submetidos a elas através de um processo de alienação (os alunos) – são exigências de perfeição e de adaptação do *supereu*.

Lembremo-nos que o *supereu* é efeito de inscrições que dizem respeito ao duplo mecanismo de projeção e identificação na psique do sujeito, mecanismos estes permeados pelas exigências narcísicas e pelas demandas de prazer do *id* (KAUFMANN, 1996). O *supereu* se configura como um operador complexo com exigências+ contraditórias, tendo em vista sua dinâmica de conexão entre as diversas instâncias psíquicas (o *eu* e os impulsos de gozo oriundos do *id*). Dessa forma, desde a lei simbólica que interpõe um obstáculo impelindo o sujeito a fazer um rodeio na busca de satisfação, o *eu* não só é incapaz de atender aos apelos do *id* com suas demandas de prazer imediato, como também é incapaz de cumprir as exigências de perfeição narcísicas por mais renúncias que faça. No entanto, quanto mais o *eu* abdica dos prazeres, procurando satisfazer tais exigências de perfeição, mais enfurece o *id* que envia para o *supereu* mais energia. Esse último, na tentativa de descarregar a energia recebida do *id*, opera castigando o *eu*, na busca de proporcionar para o *id* um consolo insuficiente sob a forma de gozo sádico.

Com o foco voltado para o território pedagógico, podemos pensar que este gozo sádico concerne às formas de punição que recaem do *supereu* sobre o *eu* e que

assumem o caráter de *sentimento de culpa*. No campo escolar, temos como efeito o fracasso tanto do aluno quanto das práticas docentes, incapazes de corresponder às exigências de perfeição do discurso institucional pedagógico que se apresenta sob a pretensa forma de um absoluto. Instaura-se, desse modo, no cenário escolar, um impasse: do lado do aluno, as tentativas fracassadas de obturar demandas imaginárias; do lado das práticas institucionais, a impossibilidade de continuar ocupando o lugar de suposto saber e poder absoluto que acabam por encontrar no fracasso da instituição o índice da crise da razão iluminista que outrora fundou as bases da escola moderna. Este constitui um dos riscos de se estar submetido à referência de um ideal absoluto.

No que diz respeito à face totalizante do discurso institucional, ficamos a nos perguntar: quantos dos dispositivos de controle próprios da instituição escolar são colocados em funcionamento sem serem questionados, revisados, refletidos – apenas porque um discurso instituído o requer?

A filósofa Hannah Arendt (2009) nos aponta que é mediante a referência ao absoluto que os homens se veem dispensados de pensar. A perda da autoridade no trabalho pedagógico diante do fracasso escolar produzido pelo sistema institucional é efeito tanto do empobrecimento da faculdade de pensar, quanto da retirada da responsabilidade docente no cenário escolar. A ideia de se estar submetido a um sistema no qual a presença ou a ausência de uma ação não produz mudança no modo como a engrenagem institucional opera, produz um caráter perverso e reconfortante na medida em que aponta para o absoluto a causa dos problemas.

Assim, falas do tipo: *não posso fazer nada se os alunos têm dificuldade neste conteúdo e reprovam em maioria nesta disciplina...* São comuns entre os professores e acabam por evidenciar tanto a cooptação ao sistema quanto a supressão do pensamento.

E é este aspecto do empobrecimento da faculdade humana de pensar em um pretenso sistema totalizante que nos permite situar um encontro profícuo entre as elaborações freudianas e as formulações de Hannah Arendt. Para Freud, o pensamento é concebido como tributário da falta, ou seja, nossa capacidade de pensar resulta de um trabalho psíquico que é colocado em funcionamento na ausência de um objeto de satisfação que nos promete um prazer mais imediato. Em síntese: o pensamento é um rodeio feito pelo campo simbólico diante da impossibilidade de atingir a busca de satisfação direta, imediata. Na conjuntura econômica atual, esse rodeio pelo campo simbólico assume a dimensão do *animal laborans* – o que nos torna

meros consumidores com poder de compra no mercado. E o processo de escolarização, em vez de exercitar a faculdade do pensar, é preenchido de forma *nonsense* com atividades que apenas ocupam o sujeito e esvaziam de sentido e significação o tempo investido no fazer pedagógico.

Tal como já assinalamos, as práticas pedagógicas de um currículo formal não só deixam de privilegiar um modo de satisfação processual no percurso escolar dos alunos, como acabam por transmitir formas de saber e poder que suprimem e achatam nossa capacidade filosófica de pensar e se espantar com o mundo.

Considerando que a supressão do pensamento evidencia a prevalência das relações imaginárias no interior de um campo discursivo que se apresenta como totalizante e absoluto, ficamos a pensar: quais são os indicadores da cena pedagógica que nos permitem restabelecer trocas simbólicas profícuas no interior da escola?

2.4. AMPLIANDO CONTORNOS DO SIMBÓLICO

A psicanálise não dispõe de uma fórmula mágica capaz de resolver os impasses apontados neste capítulo, no entanto, ajuda-nos a desdobrá-lo com ferramentas indispensáveis para refletir sobre o campo da educação.

A crise na instituição escolar se deve, em parte, a esta tentativa fracassada de ocupar o lugar de suposto saber e poder absoluto. Tal crise advém da crença da escola como único meio capaz de dispor ao sujeito de mecanismos do conhecimento para que ele seja capaz de progredir econômica, social e culturalmente, efetivando assim a promessa moderna de progresso da humanidade.

No que diz respeito à escola, ao tentar varrer a alteridade para fora de seu cenário, talvez ela tenha "devolvido" para a sociedade um contingente maior de excluídos do que tenha contribuído para a inserção social. Daí todo o efeito de sua crise atual: não dispõe do conhecimento verdadeiro, tendo em vista que este pode não só apresentar-se de múltiplas formas como também pode ser acessado através de outros veículos; em detrimento da perda da posse do conhecimento, o aluno acaba por destituir o professor da autoridade que o sustentava na condição de saber. Frente as mudanças históricas que inauguram outras configurações das relações, a escola pública se torna incapaz de cumprir a sua função no que diz respeito à promessa de inserção social considerando que ainda efetua sua aposta

no ideal de aluno – geralmente aquele que já dispõe de outros aparatos para ser incluído na sociedade[5].

Ao invés de insistir em ocupar o lugar – insustentável no mundo contemporâneo – de veículo do conhecimento verdadeiro, o professor pode promover práticas pedagógicas capazes de inaugurar subjetividades mais fluidas, acolhendo a dimensão da falta, da alteridade como propulsora do pensamento, da criação e da invenção de si. Proporcionar trocas simbólicas explorando o potencial de convivência que pulsa em seu cotidiano – práticas interventoras capazes de privilegiar, a um só tempo, a interlocução com a alteridade restituindo a responsabilidade docente.

Essas trocas simbólicas acabam por desestabilizar as certezas de um eu inflacionado na medida em que o sujeito é desafiado a deparar-se em uma posição de dúvida, de incerteza, de contradição, permitindo que seja capaz de abrir uma fresta para acessar as inquietações que advêm do inconsciente. Enfim, fazer com que o espaço institucional escolar se potencialize como espaço de troca simbólica, de acolhimento da falta, não só tende a (re)significar a função da escola como pode reverberar um efeito importante no laço social contemporâneo, no sentido de inaugurar subjetividades mais fluidas.

[5]Refiro-me aqui a uma família razoavelmente organizada que dispõe a esse aluno o mínimo de condições para que ele possa permanecer na escola. Por exemplo: esse aluno tem um caderno organizado porque seus pais o ajudam a fazer as tarefas escolares, não precisa trabalhar no turno inverso à escola, nem mesmo efetua afazeres domésticos quando está em casa, como cuidar dos irmãos. Parece-me que este corresponde ao ideal de aluno que a escola requer.

EXERCÍCIO

1. Escolha um dos três artefatos culturais apresentados neste capítulo (a saber: o documentário de Nicolas Phillibert, o filme de François Truffaut ou o conto de Machado de Assis) e discuta as práticas de normalidade/anormalidade, bem como seus efeitos na formação de subjetividades modernas.

3

ÉTICA PEDAGÓGICA – DESDOBRAMENTOS FILOSÓFICOS

A questão da ética no cenário escolar contemporâneo deve estar no centro de uma reflexão sobre a prática pedagógica em Filosofia.

Neste capítulo, retomaremos alguns conceitos da proposição ética recolhida do texto filosófico *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007), sem perder de vista o foco de observação que nos propomos a discorrer nesta disciplina, a saber: o laço social e os encontros pedagógicos ali protagonizados.

Somos cônscios da dificuldade em dar passagem aos conceitos empreendidos por Aristóteles, na Grécia Antiga, tomando como observatório de pesquisa empírica a organização escolar contemporânea. Deve-se dizer que Aristóteles apresenta-se como um filósofo potente porque sua reflexão nos ajuda a alçar voo, aglutinando nossas inquietações a partir do modo como estes encontros (e desencontros) próprios das relações sociais produzem ou não afetações entre os agentes no laço social em que se situam. Insistimos: o aluno de Filosofia, filósofo em formação por excelência, não poderá prescindir de uma reflexão sobre a ética quando se encaminha à práxis pedagógica.

Porém, uma instituição como a escola, estruturada nas vias da Modernidade, parece caracterizar-se não pelos efeitos e reverberações do *éthos* no laço social, mas por uma anestesia dos afetos. Não que os encontros e desencontros não aconteçam, pois eles acontecem; a questão é que eles parecem evidenciar uma ausência de afetação. Para desdobrar um pouco este ponto, tivemos de investigar a proposição moral kantiana e suas influências na organização escolar vigente.

No que diz respeito à ética pedagógica contemporânea, procuramos nos posicionarmos em um lugar interrogante, à margem, efeito da interlocução com diferentes campos do saber. Interessa-nos aqui o exercício filosófico de levantar as perguntas sabendo suportar a suspensão e o caráter provisório das respostas. Sabemos que quando nos desafiamos a trilhar uma aventura teórico-prática, as ferramentas de que dispomos são parciais para dar conta da dimensão inefável das vivências, pois é justamente desta dimensão inefável do vivido, o lugar de onde advêm

nossas inquietações – inefável porque fecundante do pensamento já que permite incluir em nossos trilhos investigativos a dimensão refratária da surpresa.

3.1. O *ETHOS* EM ARISTÓTELES

Lembremo-nos que o axioma constituinte da concepção ética aristotélica enfatiza a virtude (*arete*) tanto como o operador estruturante da felicidade (*eudaimonía*) na *pólis*, quanto o exercício da excelência que tem como fim em si mesmo efetivar o convívio harmônico, ausente de conflitos, que só pode ser resultante do enlace entre o bem particular e o bem coletivo. Partimos, portanto, de um axioma um tanto complexo, e Aristóteles é cônscio desta complexidade desde o início de sua proposição ética.

Em uma leitura demasiado rápida, pode nos parecer que o que Aristóteles nos propõe é o domínio do *éthos,* a ênfase em um agente que se orienta na realidade sabendo como agir frente a tudo o que vai lhe acontecer. Desconfiamos que esta seja uma leitura um tanto equivocada e um tanto apressada da obra de Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007), pois, quando nos desafiamos a desdobrar um pouco mais a proposição do filósofo, temos de observar que não é porque o pensador grego aposta no *logos* como instância ordenadora de um *éthos* virtuoso que ele irá referir-se ao agente como alguém capaz de antecipar sua ação por uma via racional, como alguém que pensa e age por pressupostos que supõem serem mais ou menos adequados para a constituição e permanência do laço social.

Ao propor a virtude como um vetor para a felicidade, não é uma economia da ação com o objetivo de evitar os efeitos individuais e coletivos reverberados pelo *éthos* que o filósofo ressalta. Lembremo-nos que, no livro III da *Ética a Nicômaco*, Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) sublinha que o agente ético, por melhor intenção que tenha em sua ação, é incapaz de deliberar acerca de todas as circunstâncias nas quais é envolvido. A densidade da proposição ética aristotélica apresenta-nos o campo da ação como um terreno movediço que coloca o agente ético em uma dupla posição: ele não só não dispõe do poder para deliberar sobre todas as coisas que lhe acontecem, antecipando-as, como também está submetido aos efeitos das deliberações alheias à sua vontade. A virtude enquanto efetividade do *logos* do agente pode ser um vetor

estruturante da felicidade *(eudaimonía)* na *pólis*, tal como já ressaltamos acima, mas não coloca o homem grego em uma posição de domínio acerca de todas as coisas.

Sendo incapaz de ter o poder sobre tudo, o agente ético de Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) não tem o poder para deliberar sobre todas as coisas, apenas acerca daquilo que depende dele, *apenas sobre as circunstâncias que estão sob o seu poder*.

E no encontro com o texto filosófico aristotélico, poderíamos nos perguntar: o que é que está e o que é que não está sob o poder do agente?[6] O que está em poder do homem grego ao qual o filósofo endereça sua reflexão diz respeito *apenas à temporalidade do possível*, isto é, ao instante presente, efêmero, fugaz, transitório, passageiro, mas que de um segundo ao outro pode alterar a rota existencial tanto do agente quanto do entorno no qual este agente está inserido.

O campo do possível, que está sob o poder do agente ético de Aristóteles, caracteriza-se por uma circunscrição territorial um tanto restrita, que está cercada de "vizinhos invasores", poderíamos dizer assim. Diz-nos Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) que, para além ou aquém das fronteiras do *éthos*, residem o necessário (*anánke*) e o imprevisível (*týkhe*) – instâncias sob as quais não temos poder algum. O necessário é uma instância independente das nossas deliberações; escapa a nossa alçada tendo em vista que concerne tanto aos acontecimentos de ordem natural, quanto aos acontecimentos passados, históricos, sob os quais somos incapazes de operar mudanças. O imprevisível é personificado pelos gregos através da imagem da deusa da Fortuna (*týkhe*), a qual é representada junto a uma roda que ela faz girar arbitrariamente, distribuindo benefícios e malefícios. Ou seja, a visita da Fortuna tem a marca do inesperado, do acaso, do impossível, independe da vontade do agente porque não tem hora para chegar nem aviso prévio, assume o caráter acidental de um feito imprevisível.

[6] Esta discussão atravessa o pensamento de Aristóteles no Livro III da *Ética a Nicômaco* (p.87-117, 2007), quando o autor debruça-se a tratar do ato voluntário e do ato involuntário.

Mas de que modo estas três instâncias – *possível, necessário e acaso* – articulam-se no interior do campo da ética, isto é, na vida do agente e do grupo social do qual participa? Por que o *logos* que dá sustentação para a *práxis* do agente não pode o colocar em uma posição de domínio sobre a realidade?

Lembremo-nos, em primeiro lugar, que a *práxis* aristotélica é expressão de um desejo deliberado. Tal como ressaltamos no início deste capítulo, a virtude concerne em um vetor estruturante da felicidade individual e coletiva. Pois bem, esta seta que dá sustentação à *práxis* e que busca a ausência de conflitos e a harmonia na ação não diz respeito à expressão de uma felicidade que é puro estado subjetivo. A virtude é um exercício de atualização de potências, isto é, ela é expressão do desejo deliberado – evidência constante e permanente da educação do *páthos*. Desse modo, o desejo enquanto expressão da passionalidade do agente deve ser transmutado, convertido em desejo enquanto expressão da deliberação. Portanto, podemos afirmar que não é a eliminação do desejo que caracteriza o *éthos* virtuoso, tendo em vista que a presença do *páthos*, em Aristóteles, é intrínseca ao humano, por isso, impossível de ser extinta.

Quando Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) aborda o problema da *akrasía,* ou seja, a coexistência do desejo enquanto expressão da deliberação e do desejo enquanto expressão da passionalidade no interior do agente ético, busca refletir sobre o tensionamento existente entre *páthos* e *práxis.* O *páthos* é, então, efeito de um acidente, considerando que depende de um encontro adverso, fortuito entre o nosso corpo e os acontecimentos externos e/ou entre o nosso corpo e a nossa imaginação. Nesse sentido, tanto um acontecimento presente quanto uma imagem-lembrança decorrente de uma experiência passada que irrompe na memória pode ocasionar uma ambiguidade de sentimentos e emoções que acabam por influenciar o modo como o agente irá conduzir sua ação no mundo.

Sendo o desejo efeito de uma experiência de afeto experimentada a partir de um encontro fortuito com tal ou qual emoção adversa, ele vem nos dar notícias da presença do *páthos* através do nosso modo de ser e estar nas relações. O campo da ética figura-se, desse modo, como um campo minado tendo em vista que interconecta estas três instâncias: necessário, possível e acaso. O poder da *týche* assume aqui tanto o índice de um afeto passado por meio de uma imagem lembrança imprevisível que irrompe na memória do agente independentemente da sua vontade ou deliberação, quanto o índice das emoções e sentimentos suscitados por um acontecimento

presente fortuito, efeito de um acidente inesperado, imprevisível, ao acaso, capaz de surpreender o agente ético.

Nesse sentido, o que parece se configurar na reflexão ética de Aristóteles (2007) diz respeito a um impasse: os encontros constituintes do laço social são permeados pelo caráter fortuito e adverso da *týche*. Essa visita da Fortuna não só é capaz de afetar os laços sociais entre os integrantes da *pólis*, podendo promover tanto conflito e desarmonia quanto benefícios à vida coletiva de maneira inesperada, como também esses afetos podem evidenciar a presença do *páthos* no interior do próprio agente, dando indícios daquilo que escapa à identidade e à estabilidade de um *éthos* virtuoso. Sobre esse aspecto, vale lembrar que Aristóteles era um exímio conhecedor da tragédia grega – vide suas referências a Sófocles e Eurípedes, tanto em sua *Ética a Nicômaco* quanto em sua *Poética*.

Sugiro aqui a leitura da trilogia tebana: Édipo Rei, Antígona e Édipo em Colono para aprofundar este tema.

O encontro inesperado com o acaso coloca o agente ético de Aristóteles (2007) em uma dupla posição decorrente desse tensionamento entre *páthos* e *práxis*: deliberar sobre aquilo cujo desenlace produz efeitos individuais e coletivos das determinações, isto é, o agente produz determinações, mas também é efeito delas. A participação no laço social incide em uma dupla posição que ora delibera, ora está submetida ao efeito das deliberações alheias, que escapam à alçada do agente ético. O encontro inesperado com o acaso, isto é, a visita invasora da Fortuna, tem como efeito o caráter desorganizador que o índice da alteridade provoca tanto no agente ético quanto no laço social em que ele está inserido.

O que está em jogo no centro da discussão ética diz respeito ao caráter circunstancial da ação, do modo como a realidade se articula ao agente incluindo a coexistência das dimensões deliberativas e passionais do desejo. É sob este ponto nevrálgico que reside o pensamento de Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) quando ele ilustra-nos um feito decorrente tanto da ignorância e/ou do desconhecimento das circunstâncias que envolvem o *éthos,* quanto resultante de um conhecimento parcial, equivocado, efeito de um engano do agente. Sobre este aspecto pungente que articula *a ação sob o efeito da ignorância* e *a ação sob o efeito de um conhecimento parcial* e enganador, entra em cena no interior do *éthos* do agente o tensionamento entre desejo deliberado e desejo passional.

Poderíamos exemplificar aqui as inúmeras passagens da tragédia grega – de Eurípedes e de Sófocles, em especial – nas quais agir sob o efeito da ignorância ou de um conhecimento equivocado evidencia este tensionamento entre desejo deliberado e desejo passional; ali onde a *práxis* deveria se fazer presente enquanto ação virtuosa, o *páthos* irrompe e ganha a cena. O agente recebe a visita da Fortuna, depara-se com um encontro adverso, busca efetivar sua ação dispondo do *logos* como garantia da *práxis,* mas acaba por distanciar-se do caráter identitário, prudente, estável que constitui seu *éthos* e, percebendo seu feito só depois de fazê-lo, tem de lidar agora com as reverberações de sua ação no laço social.

Como elegemos nosso foco de observação e análise nesta disciplina, o campo empírico produzido na organização escolar – tomemos a cena pedagógica como material privilegiado que nos evidencia a dupla presença do *páthos* e da *práxis* como dinamizadores do *éthos*. É este caráter dinâmico do *éthos* que dá mostras de uma hibridização articulando os três campos de atuação do agente, a saber: o necessário, o possível e o acaso.

3.2. *PÁTHOS* E *PRÁXIS* NA CENA PEDAGÓGICA

Uma dentre tantas cenas cotidianas que parecem dar corpo a esses conceitos que Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) discorre em sua *Ética a Nicômaco* tem como cenário uma escola da rede pública e, como protagonistas da cena, alunos, professores e equipe diretiva dessa instituição.

Era recente a comunicação da equipe diretiva ao corpo de professores da escola de que não haveria mais reuniões de caráter administrativo e pedagógico na quarta-feira à noite. A proposta era de que o tempo anteriormente reservado para planejamento e troca de sugestões pedagógicas entre os professores fosse substituído por atividade “diferenciada” (tal como a diretora a define) incluindo os alunos.

Aquela seria a primeira quarta-feira de trabalho pedagógico “diferenciado”, e a professora Rose havia preparado um filme para assistir com os alunos da turma pela qual ficou responsável. Naquele dia, as atividades começaram, tal como nos outros dias da semana, às 18 horas e 45 minutos. Rose entrou para a sala do vídeo com sua turma e havia colocado o filme no horário estabelecido pela escola para dar início às

atividades. O filme avançara e já era aproximadamente 19 horas e 50 minutos, quase metade do segundo período, quando um jovem com aparência cansada bateu à porta da sala do vídeo. Rose levantou-se e foi atendê-lo. O jovem perguntou a ela se era ali que estaria ocorrendo a atividade proposta aos alunos da Etapa 3. A professora respondeu afirmativamente, porém, ao mesmo tempo em que o jovem fez menção de entrar na sala para participar da atividade, ela o impediu, interrogando-lhe detalhes a respeito da Etapa em que ele estava matriculado, bem como das disciplinas que ele frequentava, como que querendo certificar-se de que o jovem era de fato aluno da escola.

Ocorre que Rose procurou meios de dificultar a entrada do aluno na sala de vídeo, pois ela intuíra que sua aparência de cansaço e sua respiração ofegante eram indícios da fuga de uma enrascada na rua e de que o jovem entrara na escola para se proteger de algum perseguidor. Diante da postura inquisidora de Rose, o jovem buscou dar-lhe as explicações requeridas, mas já havia começado a demonstrar impaciência com a professora. Ocorreu que Rose acabou por tolerar sua entrada na sala do vídeo, no entanto, continuou a descrer das justificativas empreendidas pelo aluno. O filme prosseguia, mas o olhar de Rose estava fixo no rapaz como que querendo comprovar sua suspeita inicial: de que ele não era aluno e que entrara na escola para fugir de uma situação em que se deparava em apuros. “Provavelmente (como dissera Rose entre os colegas), para fugir das vistas da polícia”. Em certo momento, o jovem fez menção de remexer sua mochila para pegar qualquer coisa e Rose pediu para que ele se retirasse da sala, alegando que quisera ascender ali um *baseado*. O aluno indignou-se com a atitude da professora, mas acabou indo embora sem fazer reclamações à direção da escola. Enquanto isso, Rose deu continuidade à atividade com os demais até as 21 horas – tempo estabelecido para o término da proposta.

A partir das nove horas da noite, a escola começara a esvaziar-se de alunos e, aos poucos, os professores aglutinavam-se na sala de reuniões para que pudessem avaliar o desenvolvimento das atividades empreendidas naquela noite. Na metade da reunião, Rose dirigiu-se à direção e perguntou: “quem era o aluno que chegara atrasado para assistir ao filme?”. No princípio, a diretora não conseguia identificar o aluno a quem Rose se referiu, solicitando-lhe uma descrição de sua aparência. A professora acabou por ventilar para a direção sua hipótese, mas interrompeu sua fala antes que iniciasse a contar sobre o encaminhamento a que procedeu com o aluno. Ocorreu que a diretora retificou Rose de sua suspeita, interrompendo-a em favor do

aluno: “Ele é um ótimo aluno! – disse a diretora. Tu não o conheces porque ele faz poucas disciplinas, mas ele chega ofegante assim, suado, porque ele é gari, ele vem direto do trabalho para a escola... Só chega e larga todas as coisas por aqui e vai direto para a sala de aula”.

Rose silenciou por um instante, mas, no segundo seguinte, questionou a diretora: “Mas... se ele chegou atrasado e com uma aparência estranha... *eu não o conheço* – considerando que hoje é um dia atípico, já que tive de atender alunos que não são meus – por que é que alguém da equipe diretiva não o acompanhou até a sala?”

Interessante que Rose não expõe para o restante do grupo que assiste seu diálogo com a direção o modo como encaminhou sua suspeita na sala do vídeo com o aluno. Talvez, mediatizada pela retificação da diretora em prol do jovem gari, ela tenha desconfiado do equívoco de sua ação, mas pareceu estar anestesiada para pensar sob os efeitos de seu procedimento. Para ela, não só o encaminhamento de sua ação estava correto (considerando que o jovem lhe era estranho, chegara fora do horário, com uma aparência de cansaço que a fez pressupor que não era aluno da escola), como também estava fundamentada em uma “boa intenção”: proteger sua aula de um jovem que poderia influenciar os outros, colocando em risco seu planejamento. Nesse sentido, se ela percebeu seu equívoco, enganando-se ao formular juízos precipitados a respeito do aluno, de sua perspectiva, não deveria ser responsabilizada por isso. Observemos o modo como ela não só retira sua responsabilidade da cena como também devolve sua questão para a direção da escola: “eu não o conheço” – enfatiza Rose e, mais adiante: “se ele era de fato um bom aluno, por que é que alguém da equipe diretiva não o acompanhou até a sala de aula?”

Recuperemos que Rose não só inibiu-se de expor para o grande grupo seu equívoco, seu engano em relação ao aluno estranho, isto é, não apenas não se autorizou a enunciar sua falha frente ao grande grupo de professores, como tampouco demonstrou estar preocupada em pedir desculpas ao jovem pela sua atitude. Quando interrogou “por que é que alguém da equipe diretiva não o acompanhou até a sala?”, ela acabava por apontar o motivo do caráter equivocado e enganador de seu *éthos* fora de si, em outrem.

Encontramos nessa cena escolar cotidiana tanto um ponto de hibridização que articula as três esferas, necessário, possível e acaso, quanto o momento em que o *páthos* ludibria o *logos* e impede que a *práxis* se efetive. No entanto, tal como já

expomos no início deste capítulo, sabemos do risco empreendido quando nos desafiamos a dar passagem aos conceitos elaborados por Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007), na Grécia Antiga, para uma instituição escolar estruturada nas vias da Modernidade. Desse modo, é necessário que pensemos um pouco mais devagar a respeito destes encontros que constituem o laço social na instituição escolar. Será a proposição do *éthos* aristotélico ou uma moral iluminista que prevalece em cena?

3.3. OS EFEITOS DO *DEVER SER* NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Encontros dão sustentação ao laço social e referem-se à articulação entre duas séries causais distintas e independentes, cada qual com a sua determinação. O entrecruzamento dessas determinações é que pode assumir tanto o caráter possível quanto o caráter imprevisível, ocasional. Desse modo, os encontros adquirem a dimensão possível quando articulam duas séries causais independentes, mas com finalidades em comum. E encontros são ao acaso quando entrecruzam, por meio de um acidente fortuito, séries causais com finalidades distintas. Assim, podemos afirmar que os encontros produzem afetos decorrentes do entrecruzamento de determinações possíveis, necessárias, contingentes ou ao acaso.

A escola, sendo um dos campos sociais no qual se processa cotidianamente a ação humana, constitui-se como um cenário produtor da hibridização entre as dimensões do possível, do contingente, do necessário e do acaso, tendo como efeito afetos que se reverberam no contexto vigente. No entanto, no contrapé da reflexão aristotélica[7], a escola busca organizar-se no sentido de fundar uma anterioridade, no sentido de sufocar o caráter possível e ocasional da ação, transformando aquilo que *pode ou não ser* de uma forma ou de outra naquilo que *deve ser*. E aqui poderíamos desconfiar do quanto este *dever ser* vigente no currículo escolar contemporâneo não

[7] Lembremo-nos que, para Aristóteles, o campo da ética não pode ser universalizado, tendo em vista que não pode haver juízos ou pressuposições morais acerca do que pode ou não acontecer.

se fundamenta no *éthos* virtuoso da proposição filosófica grega, mas é inspirado no imperativo moral kantiano[8].

Lembremo-nos que a organização escolar – tal como a conhecemos hoje – é remanescente do Projeto Iluminista que encontra um dos pilares que lhe dá sustentação no pensamento de Immanuel Kant ([1776-7, 1783-4, 1786-7], 2006). Lembremo-nos também que as reflexões empreendidas por Kant influenciaram e influenciam a moral vigente nas instituições contemporâneas.

Mas afinal, em que se fundamenta a proposição moral kantiana e sob que condições seu imperativo moral desdobra-se na escola?

Em linhas bastante gerais, poderíamos dizer que Kant empreende sua reflexão filosófica a respeito da moral no sentido de fundamentar a ação humana em um princípio racional. Para Kant ([1776-7, 1783-4, 1786-7], 2006), a ação é efeito da razão. E, nesse caso, a razão apresenta-se como suposto último para a moralidade. Mas que critérios o filósofo utiliza para distinguir uma ação boa de uma ação má? Certamente, não é a finalidade da ação. Em Kant, não há *ação moral para*, não há *dever para*; as ações morais fundamentadas na razão contêm em si mesmas uma finalidade. O fim de uma ação não reside fora do agente, não é algo para ser alcançado, almejado. Em Kant ([1776-7, 1783-4, 1786-7], 2006), não é pelo desenrolar de uma ação que distinguimos se o agente ético agiu certo ou errado, mas pela intenção, pela boa vontade do agente, isto é, pelo que antecede a ação.

Desse modo, amparadas no suposto último da moralidade, as ações humanas só podem se efetivar no mundo se passarem pelo crivo da razão, se estiverem fundamentadas em uma ordem absoluta racional. Somente em Kant (e não em Aristóteles, como atentamos no início deste capítulo) podemos pensar em um agente capaz de antecipar sua ação por uma via racional, capaz de dispor da razão para orientar-se na realidade, sabendo sempre *como* e *quando* agir. É por isso que a lei moral kantiana não opera desde fora do agente, não é algo que atua desde uma exterioridade, limitando e submetendo o sujeito a uma norma vigente, condicionada. Em contrapartida à submissão exterior da lei, Kant (2006) concebe um sujeito dotado de todas as condições de possibilidades intelectuais e morais, capaz de agir de acordo

[8] Escolhemos trabalhar aqui com o livro de Kant (2006) *Sobre a Pedagogia*. Devemos esclarecer que esse livro é uma transcrição realizada por Theodor Rink, discípulo de Kant, do curso intitulado *Lições sobre a Pedagogia*, ministrado pelo filósofo os anos de 1776/77, 1783/84 e 1786/87.

com a sua vontade racional. Dispondo de todas as condições para pensar e agir no mundo conforme o *dever* racional, o sujeito de Kant torna-se autônomo, já que pode prescindir do ordenamento das normas particulares e condicionadas. É porque o dever moral kantiano é uma máxima que se sustenta acima dos juízos hipotéticos ou disjuntivos que ele assume a dimensão absoluta, universal, abstrata e inflexível da lei.

Podemos observar desde já o quanto a proposição moral de Kant (2006) está centrada em um sujeito que busca fundar uma anterioridade da sua ação, que pretende esquadrinhar o real, procurando ter o domínio sobre tudo o que lhe acontece sem deixar brechas para o imprevisível. E, sob este ponto, poderíamos refletir acerca dos desdobramentos dessa proposição no laço social constituinte da instituição escolar vigente. Nossa suspeita é a de que tal *dever ser* intrínseco ao modo de operar do currículo pedagógico acaba por reprimir/suprimir a dimensão possível e imprevisível própria das relações sociais, convertendo-a em *necessário* – o que pode significar a minimização do papel da ação humana enquanto operadora de mudanças no cotidiano da escola.

Os efeitos dessa proposição podem ser evidenciados desde as dimensões de caráter organizacional da escola até as dimensões de caráter pedagógico; são elas: a programação do tempo, do espaço, dos conteúdos veiculados, do modo como estes conteúdos são veiculados, do processo avaliativo, etc. Assim, o imperativo moral kantiano ramifica-se em microdispositivos de poder que assumem o caráter (pseudo)onipresente e (pseudo)onipotente da racionalidade, acabando por engendrar uma pretensa dinâmica de totalização da realidade. Desse modo, a engrenagem do sistema escolar opera no sentido de retirar do cenário tudo o que pode apontar para o impossível, para o imprevisível, para a surpresa, para o inusitado.

Nas conversas paralelas, nos corredores ou na sala dos professores, estes se referem à dinâmica da instituição como “uma máquina que funciona por conta própria”, como se o lugar que eles ocupam na escola pudesse ser substituído por qualquer um, sem produzir diferença, sem alterar o funcionamento do sistema. Então, para que operar na direção contrária de uma máquina gigantesca estatal que se move independentemente daqueles que dela fazem parte?

Ocorre que a organização escolar vigente parece se configurar como um grande aparelho que produz nas vias de sua operacionalização uma espécie de achatamento da dimensão humana, prescindindo do sujeito para dar seguimento ao seu modo de funcionar. Quantos professores ingressam sua carreira no magistério

colocando em funcionamento, dispositivos de controle próprios da instituição escolar sem questionar ou refletir sobre sua validação, apenas porque o currículo estanque assim exige, requer?

Sabemos que a psicanálise freudo-lacaniana configura-se como um dos campos do saber que interroga esta pretensa racionalidade do sujeito evidenciada por uma vertente da filosofia. Quando Lacan (1985) recupera os conceitos de *autômaton* e *týkhe*, a partir da teoria da causa acidental edificada por Aristóteles, aponta o automatismo como uma operação que em nada favorece o advento do novo, que em nada permite o surgimento da surpresa. No território escolar vigente, não há espaço para os encontros possíveis ou ocasionais porque não há brecha para o inusitado. Está tudo programado, previsto, planejado, antecipado. O sistema acaba por encontrar meios de varrer para fora da instituição aqueles que podem ameaçar o descompasso de sua engrenagem, evidenciando suas falhas. Podemos citar alguns exemplos de "inadequação" institucional tanto do lado dos alunos (tais como: a expulsão da sala de aula ou a matrícula negada na escola com a falsa justificativa de que as turmas já estão com as vagas preenchidas) quanto do lado dos professores (tais como: o deslocamento de sua função para outro setor ou a disposição do sistema para efetuar seu trabalho em outra instituição pública) que acabam por suprimir/reprimir a diferença no interior do aparelho pedagógico.

Os efeitos desses eventos parecem não reverberar alterações na dinâmica institucional, parecem não produzir sequer uma seta interrogante capaz de devolver para o sujeito os efeitos de sua ação. Não há espaço para fazer perguntas como: o que fazer com o erro? Com a falta? Com o equívoco? O que fazer com alunos que não aprendem? O que fazer com a insatisfação docente? O que fazer com alunos que evadem? Não há dúvidas a respeito disso porque, antes mesmo delas surgirem, as respostas acenam por todos os cantos da escola quase que como um estatuto sobre o que fazer e como agir frente àquilo que escapa à perspectiva subjetivista identitária vigente.

Há um roteiro que antecipa o entrecruzamento dos encontros e, desse modo, acaba não só por anestesiar os afetos que se reverberam no laço social, como também retiram a responsabilidade docente do ato pedagógico. Retomemos a cena da sala do vídeo narrada na sessão anterior: Rose percebe o equívoco que cometera, mas não expõe sua falha frente ao grupo, talvez, não a admita perante si mesma. O passo seguinte de Rose após suspeitar de sua atitude não é a de lidar com os seus

efeitos – o que poderia levá-la a interrogar sua prática; ao invés disso, ela aponta que seu desentendimento com o aluno é decorrente de uma omissão daqueles que *sabiam* que ele era um bom aluno e que *deveriam* tê-lo acompanhado até a sala. Em outras palavras: Rose nem questiona sua atitude, nem explicita certo incômodo ou preocupação se o rapaz retornará à escola após o ocorrido. Sua posição é a de quem agiu fundamentada em uma "boa intenção", se o jovem era um aluno dedicado e trabalhador, "por que alguém não o acompanhou até a sala?".

Poderíamos substituir essa fala de Rose por: *Por que Alguém aqui não se responsabiliza*? Ou: *Por que é que eu tenho de me responsabilizar se Ninguém se responsabiliza*? Mas sua pergunta cai em vazio. Ela devolve sua demanda para a direção – *Alguém* que está em uma posição de autoridade, mas que é incapaz de exercê-la no sentido de corresponder às expectativas, de oferecer um amparo ao equívoco da professora. A direção, outrora lugar de autoridade na escola, passa facilmente adiante este recado: *de Alguém a Ninguém*.

Ocorre que este Ninguém, este Nada, último receptáculo da mensagem, envia novamente para Rose outro aluno estranho – poderíamos desconfiar que os gregos talvez dissessem que é a deusa Fortuna fantasiada de aluno a provocar Rose novamente, convidando-a a ludibriar o *logos*, incitando seu *páthos* a entrar em cena. Mas Rose recusa o convite, não quer encontrar com o acaso, leva a sério demais o que considera "falta" no aluno (até então só poderia acusá-lo de ter chegado atrasado), e acaba por perder-se no outro extremo, isto é, nas vias de um excesso de moralismo institucional. E, sob esse aspecto, Lacan (1985) aponta-nos que um sistema *autômaton* não só se caracteriza por prescindir do sujeito na operação, mas por repetir às mesmas vias empreendidas anteriormente em uma espécie de retorno que cristaliza os significantes.

Com o foco na engrenagem do aparelho educacional, somos levados a suspeitar que os indícios que caracterizam um automatismo de repetição próprio do sistema apontam o fracasso escolar como evidência de um laço social marcado pela negatividade e pela decepção. Desse modo, como alavanca da nossa reflexão, podemos pensar o quanto um sistema escolar que se ampara no *dever ser* institucional para fundamentar seu modo de operar caracteriza-se, a um só tempo, pela supressão da falta e pelo achatamento da dimensão humana. Ao ramificar-se em microdispositivos do poder disciplinar, o suposto último da lei kantiana figura como um excesso moral que demanda exigências impossíveis de corresponder. Nesse sentido,

o fracasso escolar denuncia a impossibilidade de o sujeito suturar uma demanda que advém da ordem moral impositiva evidenciada no *dever ser* pedagógico.

Recuperemos um pouco: lembremo-nos que iniciamos a escrita deste capítulo com o axioma aristotélico, assinalando que a proposição ética de Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) aponta para um justo meio, nem excesso, nem a falta. Pois bem, apontamos anteriormente que a escola contemporânea é remanescente da moral iluminista – o que evidencia que, se de um lado a supressão da falta acaba por varrer a dimensão *alter* para fora do cenário institucional, de outro, o excesso de um moralismo que se ramifica nas vias de um poder disciplinar *autômaton* corre o risco de assumir a forma de um gozo sádico sem limites.

Ao transmutar a hibridização do possível e do acaso que dá sustentação aos encontros constituintes do laço social em necessário, a organização escolar acaba por fundar uma anterioridade que não deixa brecha para o inusitado, para a surpresa. O justo meio da proposição ética de Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007) converteu-se em excesso moral fundamentado no *dever ser* kantiano, e seus efeitos podem ser notados não só no caráter anestésico da ação docente que retira a responsabilidade do cenário, como em uma demanda moral impossível de ser suturada. O fracasso escolar – marca da negatividade, da decepção e da falha tanto do sujeito quanto do sistema – apresenta-se como o índice denunciante não só dos efeitos como também das reverberações no laço social vigente deste encontro com o absoluto.

Partindo dessas anotações, que são para nós força motriz para o pensamento, propomo-nos a seguir os trilhos de uma reflexão teórico-prática, privilegiando alguns pontos. Em especial: quais as evidências disto que escapole à norma institucional vigente? Sob que condições o lugar de exílio – aquilo que foge aos contornos bem demarcados do *dever ser* institucional – pode configurar-se como vetor interrogante, produtor de afetos no modo de operar intrínseco ao sistema escolar? Como admitir a presença do *páthos* enquanto instância constituinte de um modo de ser, de um modo de conduzir-se nas relações, de um *éthos*, sem suspender a responsabilidade docente do cenário escolar?

3.4. PARA ALÉM DO AUTOMATISMO – HIPÓTESES PROVISÓRIAS

Suspeitamos que ao serem intensificados os fluxos empreendidos pelo automatismo de repetição, o advento do novo é capaz de brotar do interior da organização escolar. Lembremo-nos não só da insustentabilidade do excesso moral de Rose como também de seus efeitos, isto é, do fracasso escolar que ele produz. Nesse sentido, desconfiamos que os encontros com a dimensão absoluta do dever, ou seja, de que um roteiro rígido que privilegie a dimensão identitária das relações, produzam antes a marca da falha, da negatividade, e da insatisfação no interior da escola do que subjetividades unívocas. Tal como já ressaltamos nas sessões anteriores, parece-nos impossível que o sujeito seja capaz de suturar as demandas requeridas por um sistema que se apresenta sob a face do absoluto.

Na medida em que são intensificados os fluxos, o encontro com o indeterminado torna-se tão evidente quanto provocador de alterações no modo de operar institucional. Suspeitamos que, ao serem intensificadas as vias de encontro com o indeterminado, as vias de encontro com aquilo que escapa à norma vigente, a seta interrogante da prática pedagógica pode ganhar corpo no sentido de voltar para o *éthos* do agente a responsabilidade por seus feitos. Como observamos na cena da reunião pedagógica, não podemos contar com o respaldo de um amparo capaz de sustentar nossos equívocos e enganos: a pergunta de Rose, ao mesmo tempo em que busca uma autoridade capaz de suturar sua falta, cai em um vazio.

Pois é este vazio, índice do encontro com o indeterminado, que pensamos apresentar-se não como falha, mas como potência operadora de mudanças. Pensamos ser deste vazio que advém a seta interrogante capaz de fazer com que a responsabilidade docente ganhe a cena. Não apostamos em um suporte de autoridade fora, que anestesie as relações, mas em um *éthos* que seja capaz tanto de reverberar seus efeitos no laço social do qual participa, quanto de ser afetado pelas alterações de seu entorno. Um *éthos* em devir constante, aberto ao inusitado, à surpresa, constituinte dos encontros e desencontros próprios das relações humanas. E, nesse ponto, temos de admitir que em nosso percurso de investigação e compromisso com a formação pedagógica, estamos mais próximos de Aristóteles do que de Kant.

EXERCÍCIO

1. Tomando a prática pedagógica como observatório de pesquisa e análise filosófica, narre uma experiência (de 10 a 15 linhas) capaz de expor os operadores conceituais trabalhados neste capítulo, a saber, poder disciplinar *autômaton,* fracasso escolar e responsabilidade docente.

4

DA RESPONSABILIDADE DOCENTE

Sob que condições o sujeito pode escapar das determinações que o sistema escolar busca imprimir em sua existência? Qual a responsabilidade pedagógica de quem efetua tais determinações, de quem avalia e emite juízos, pondo em prática mecanismos de seleção, de regulação, de classificação dos agentes envolvidos?

Neste capítulo, nos desafiamos a abordar pretensas posições ocupadas em arranjos circunstanciais, tomando como palco o cenário escolar, onde o agente acaba por ser investido de um suposto domínio sobre a sua conduta, sobre o contexto do qual participa e sobre a conduta daqueles que o entornam. Para realizar esta análise, encetamos um percurso que parte do modo como se organiza a ética na cultura grega, onde o agente é concebido a um só tempo como autor de suas ações e objeto de intervenção de outro agente, passando pelo modo como a boa e a má conduta são preconizadas em função de valores postos por imperativos morais, para, finalmente, contornarmos o modo como o laço simbólico que nos constitui em relação aos demais, no campo cultural no qual participamos, é passível de ser alterado mediante os processos de rarefação que todo e qualquer campo discursivo está sujeito a sofrer.

Procuramos nos ocupar do tema dos impasses éticos, especialmente da forma como as noções e juízos de bem e de mal ganham corpo e visibilidade em práticas pedagógicas cotidianas. Para isso, buscamos recolher do campo empírico pedagógico a matéria uma cena escolar que vem interrogar nossa posição como professores e pesquisadores, expondo o modo como discursos e ações produzem e atualizam concepções e valores instituídos no cenário vigente.

A cena escolar trata de um procedimento de enturmação. Diferentemente do capítulo anterior, onde o personagem conceitual que nos acompanhava era a Roda da Fortuna, neste capítulo, a imagem que nos acompanha e que procuramos tomar como metáfora dos mecanismos de seleção, classificação e regulação tão próprios da lógica institucional, refere-se a um jogo com cartas marcadas, dinâmica onde os personagens das tramas e conflitos se reduzem a ocupar uma posição fixa na relação pedagógica.

Buscamos trabalhar aqui com três registros que nos permitem não só sustentar as inquietações que o impasse ético narrado nos suscita, como também desdobrá-lo nas vias de acompanhar suas implicações no que diz respeito ao campo da educação contemporânea – o que nos autoriza a chamar para o debate o tema da **responsabilidade pedagógica**. Esses três registros tratam-se do *real* (o modo como nossa experiência se apresenta de maneira mais imediata), seguida do *imaginário* e do *simbólico*. Tais registros nos permitem pensar a forma como encaminhamos nossas ações com referência a um bem/Bem inscrito ou não em nossa esfera de atuação.

4.1. CENA ESCOLAR

Em uma de nossas incursões em escolas da rede pública, tivemos a oportunidade de presenciar uma reunião pedagógica que ocorria em meados do segundo trimestre do ano letivo. Naquela ocasião, o encontro entre os professores tinha como proposta organizar o plano de estudos correspondente à área da linguagem referente aos anos finais de escolarização.

Dentre os membros que compunham o grupo, encontravam-se professores veteranos e novatos – enquanto alguns manifestavam estar familiarizados com o ritual das circunstâncias que costumava ocorrer naquele ambiente, outros ainda buscavam um elo, um ponto de interlocução no cenário que os envolvia. Com o cenho franzido de angústia, uma das professoras recém-chegadas ao grupo dava mostras de que ainda se sentia deslocada, pouco à vontade tanto com a lógica institucional que a circundava quanto com as exigências da função que lhe fora reservada, da qual tinha por incumbência se apropriar. Apropriar-se de uma vestimenta, sabemos bem, fazer as vezes do papel que lhe destinam implica incorporar um conjunto de elementos pertencente àquele espaço. Isto não está escrito como um critério exigido nem no curso de formação, nem no momento em que o professor presta concurso público e assume um cargo – embora sabemos que, como nos diz George Perec (1995), há aquelas pessoas que carregam sua profissão no semblante, no modo como olham o mundo. A professora novata sabia que, se quisesse vir a ser aceita pelo corpo docente veterano e se quisesse corresponder ao imaginário que os alunos tinham da postura

de um professor, teria de aprender a conduzir-se de acordo com certo conjunto de práticas.

A reunião teve seu início com a apresentação de itens referentes ao plano de estudo que havia sido elaborado no ano anterior e com a abertura de sugestões de trocas a serem feitas, ou mesmo de mudanças desses mesmos itens com vistas a realizar as alterações necessárias para produzir o plano de estudos relativo ao ano letivo corrente. Ocorreu que, no decurso da reunião, enquanto ideias de professores mais antigos brotavam, ganhando espaço, determinando conteúdos específicos a serem trabalhados em cada série, enunciando formas de realizar intervenções pedagógicas com vistas a classificar turmas e alunos a partir de tais e tais requisitos, enquadrando-os de acordo com este ou aquele nível de aprendizagem, a novata ergueu a mão, interrompendo o propósito da reunião e começou a expor a narrativa de alguns impasses com os quais vinha se deparando em sua turma.

Sua intenção, naquele momento, parecia ser a de partilhar a angústia e de encontrar ajuda entre colegas mais experientes. Inquieta, começou a contar aos demais professores que não conseguia realizar um único planejamento para a totalidade da turma porque foi percebendo que os alunos de sua sala não só tinham trajetórias familiares díspares, eram provenientes de contextos culturais diferenciados, como também aprendiam em ritmos distintos e se interessavam por assuntos variados. Diante desse contexto heterogêneo, a professora começou a dispor de algumas estratégias para que os alunos interagissem entre si, aprendessem a trocar saberes e conhecimentos, aprendessem a conviver com as diferenças.

Desde então, contou que percebeu um progresso na turma em alguns pontos, mas que outros problemas acabaram por surgir a partir das propostas pedagógicas que começara a efetuar. Narrou também que parte destes problemas eram indícios da comparação e competição existente entre os próprios alunos e que ela não queria fomentar este tipo de competição no grupo.

Quase sem conseguir chegar ao fim de seu relato (sendo interrompida várias vezes por alguns colegas da sala), a professora pontuou sua fala endereçando sua angústia ao grupo de colegas reunidos, remetendo-se a eles e perguntando se também percebiam esta diferença pulsar em suas turmas. Feita essa interrogação, sugeriu que, talvez, fosse possível aproveitar aquele momento de reunião para pensar **sob que condições a escola vinha viabilizando um trabalho pedagógico a partir**

da heterogeneidade que fervilha em cada sala de aula e não realizando propostas nas vias de compor um planejamento único para cada série em que cada docente atua.

Não é preciso dizer que o relato da novata foi motivo de um desconcerto sem igual entre os colegas – contaminou o grupo de professores como certa "epidemia de mal-estar" – já experimentado anteriormente por ela em seus impasses diante da prática pedagógica. Desconcerto, mal-estar que só foi quebrado no momento em que uma das professoras veteranas, investida de um lugar de referência e de um suposto domínio do saber, tomou a palavra e respondeu à recém-chegada:

> –*"Olha, tem uma coisa que tu não sabes. Após o conselho de classe realizado no final do ano passado e feito em função do processo de enturmação, nós resolvemos colocar todos os alunos bons em uma sala e todos os maus em outra, para que não houvesse diferenciação entre as turmas. Preferimos assim porque daí a gente chega com um discurso igual para todos. Tu ainda não participaste desse processo porque és nova na escola e assumiste esta turma em março. Tenho de te dizer também que esta é uma turma especial, uma vez que reunimos nela os alunos que nenhum professor queria que permanecesse na sua sala e é por isso que estás encontrando tantas dificuldades... Em relação ao planejamento, não costumamos organizar nosso plano diretor efetuando um planejamento diferenciado! Aqui na escola, fazemos um único planejamento para cada série e deixamos que aqueles que têm mais dificuldades, pelo menos, que se arrastem com os mais avançados... Se começarmos a fazer um planejamento diferenciado, em que momento os atrasados vão alcançar os que estão mais à frente?"*

A resposta dada pela colega mais experiente foi enunciada em tom conclusivo, como se a inquietação da professora novata fosse um desvio do assunto proposto ao grupo o qual, lembramos, tinha como eixo norteador **a organização do plano de estudos para o ano letivo vigente**.

Desde já, anunciamos que o que nos interessa em uma disciplina comprometida com o planejamento escolar como é a disciplina de Didática incide em tomar o campo da educação como observatório privilegiado. Portanto, não só pegamos carona neste desvio, nesta inquietação posta pela professora – a qual podemos qualificar como nossa personagem "estrangeira ao cenário" – como também nós,

desde a posição de espectadores, fazemo-nos cúmplices de seus deslocamentos; também nós nos sentimos pouco familiarizados aos ritos institucionais que acontecem com certa regularidade no cenário escolar. No que diz respeito a esse ambiente, situamo-nos em uma zona limítrofe, em um ponto de passagem; recolhemo-nos à porta da escola correndo e assumindo o risco das contradições que as imagens de uma porta entreaberta nos suscitam[9]. Como nos diz Saramago (1992) em seu *Manual de Pintura e Caligrafia:* "há temor quando se entra. Alívio quando se sai. E há uma repentina angústia quando no meio do movimento já não estamos fora e ainda não estamos dentro" (SARAMAGO, 1992, p.28).

Nem dentro nem fora, em um espaço intermediário que faz função, a um só tempo, de interditar e de abrir passagem para que aquilo que testemunhamos adquira a forma de pensamento. Posição, se quisermos, à margem, no operar de uma zona hiante que nos permite deixar a salvo a potência para pensar sobre o que se passa no entremear dos fios, nas tramas, conflitos e enredos que se desenrolam no cenário do qual fazemos parte. Vimos pensando que tal posição à margem, espaço que busca sustentar a pergunta, o impasse, a inquietação e o desassossego, permite assumir uma postura não completamente tomada pela dimensão do dentro a tal ponto de ser capturada pela lógica institucional, tampouco completamente tomada pela dimensão do fora, a tal ponto de ser indiferente ao que ali se passa. Esta posição, por ser filosófica e interrogante, é também a posição que se requer do professor-pesquisador quando planeja e inscreve suas intenções de trabalho pedagógico.

A cena narrada inscreve o professor-pesquisador em uma posição ímpar: deve estar implicado, comprometido com aquilo que recolhe da matéria mais ínfima de sua experiência pedagógica, para dali dirigir sua *práxis*. É a partir deste lugar hiante que pode então abrir-se à possibilidade de estranhar o ritual escolar cotidiano – tal como o

[9] A imagem que segue ao lado é a imagem de La Victoire, de René Magritte [1939], disponível em: <http://www.renemagritte.org/

que ocorre em uma reunião de professores proposta para efetuar o planejamento anual e que, em meio a um debate, acaba por desvendar o modo como ocorre a enturmação dos alunos. Avançamos nas vias de tomar a matéria particular da experiência cotidiana justa para desbanalizá-la, justo para atentarmos para as concepções de bem e de mal, de poder e de saber que operam em práticas e discursos em vigor no cenário escolar instituído.

Passamos, assim, de uma listagem de conteúdos encordoados em um documento que pretende ser o plano diretor do trabalho dos professores e que, na maioria das vezes, não corresponde à demanda que cada turma suscita, para uma listagem onde alunos são classificados como "bons" e "maus", como "atrasados" e "adiantados". Tal classificação não faz outra coisa senão cristalizar significantes – elemento que nos permite chamar para o debate a responsabilidade pedagógica em questão, o modo como os atores em cena vêm responder por juízos e encaminhamentos feitos nas diferentes tramas, pequenas histórias, enredos que protagonizam. Assim, é a respeito dessa dinâmica institucional – que tende a operar em uma logicidade muitas vezes tão afeita a um jogo com cartas marcadas – que vamos nos dedicar a pensar nas linhas que seguem este capítulo.

4.2. A VIDA COMO JOGO, O HOMEM COMO JOGUETE DOS DEUSES

Tomamos a cena testemunhada em momento de reunião entre os professores, recolhendo dela o que costuma ocorrer no procedimento de enturmação realizado no interior da instituição escolar como algo afeito a um jogo com cartas marcadas. A partir dessa pontuação, nos desafiamos a pensar que tipo de implicações, de desdobramentos éticos essa dinâmica permite enunciar uma interrogação que se endereça ao campo da filosofia – entendendo esta última como instância que nos fornece elementos para encetar um caminho duplo: seja aquele que nos convoca a **pensar sobre a experiência**, seja aquele que nos permite **experimentar o pensamento**.

Como viemos tomando o procedimento de enturmação afeito a um jogo com cartas marcadas, faz-se necessário, em um primeiro momento, demorarmo-nos um pouco na concepção de jogo inaugurada pela filosofia grega nas vias de refletirmos

sobre o modo como toda a dimensão ética, no contexto da Grécia Antiga, era colocada nos moldes da vida como jogo e do homem como joguete dos deuses. Feita esta abordagem, buscamos pensar em que sentido o que se engendra em um rito institucional com o propósito de determinar funções e posições fixas no sistema (tal como referenda a professora veterana ao atestar o procedimento de enturmação escolar) tende a se distanciar, substancialmente, de uma ética que tem suas raízes na filosofia pagã.

Recuperemos que o vocábulo "jogo" vem de *jocus,* do latim, que carrega consigo o sentido de "ação submetida a regras". Ocorre que, na dinâmica do jogo, as regras determinam o modo como se joga, mas são incapazes de fornecer para o jogador alguma garantia antecipada do resultado de cada partida. O índice de indeterminação no desenrolar das jogadas acaba por reduzir o jogador à mera posição de *subjectum*: alguém que se conduz nas relações que tece com os demais no laço social em que está envolto sem dispor de pleno domínio sobre suas ações, sem poder antecipar as consequências de seus feitos. A imagem de um jogador para compor o plano da ética vem nos assinalar que o agente é alguém passível de sofrer deslocamentos, passível de alternar posições nas relações que tece com o mundo, passível de exercer funções opostas e contraditórias no desenrolar de um feito, passível de ser, a um só tempo, sujeito e agente da passiva de sua própria história.

Nesse sentido, a dinâmica do jogo caracteriza-se, por excelência, por dispor de certa arquitetura onde alguns princípios, algumas normas, alguns dispositivos são acordados entre os integrantes do grupo os quais são firmados sem prescindir da avantajada porção de acaso que tende a se imiscuir no desenrolar das jogadas. Nessa arquitetura, parece que o acerto de regras firmado entre os participantes e a cadência de um desconhecido, ritmado pelo acaso, estão tão envoltos um ao outro que não conseguimos discernir qual é, afinal, o elemento decisor das apostas: se a sorte, se o desempenho do jogador, se as condições ou as regras que foram se inclinando a favorecer alguns e não outros, etc.

Sabemos bem que todo o debate que pretende abordar o tema da ação na Grécia Antiga gira em torno das palavras-chave *regras, sorte e azar, bens* que acompanham o verbete "jogo" em sua acepção genealógica. Parece que, desde a Antiguidade, o jogo passou a ser tomado como certa imagética da própria vida, difundindo, assim, as interrogações que procuravam saber se o próximo passo dado pelo agente seria realizado com ponderação ou se simplesmente ele decidiria de

maneira súbita por ele; se as escolhas feitas seriam de ordem voluntária ou involuntária; e, se uma vez empreendidas tais escolhas, de que modo a posição daquele que a protagoniza fica subentendida, implicada em seu percurso de realização. Em síntese: de que forma o agente é convocado a responder por aquilo que não dispõe de nenhum domínio, por aquele índice de indeterminação que atravessa sua conduta, que lhe desvia as intenções e vontades, que lhe coloca o perder quase que com uma insistência a atravessar seu percurso.

As interrogações deste capítulo também giram em torno disto que se atualiza como um paradoxo intrínseco à ação humana desde a Antiguidade: a saber, sob que condições o agente se constitui na teia de relações que estabelece no contexto que o envolve de tal forma a responder pelo permanente desafio ético de ter de se haver com o inusitado das decisões, escolhas, juízos emitidos e ações protagonizadas? Essa questão, já enunciada por Aristóteles ([335 a 323 a. C] 2007), em sua *Ética a Nicômaco* nos coloca na condição de devedores da herança simbólica que nos legaram os gregos.

Nesse sentido, a leitura que Arendt (2004) nos enseja em sua *Condição Humana* nos ajuda a contornar o presente debate de modo a pensar a perspicácia com que a Filosofia Antiga dispôs-se a observar os enredos, as tramas e os conflitos tecidos no viver junto. O termo que qualifica a ação, a saber, *ton anthropon pragmata*, vem nos advertir a respeito da condição existencial do homem em relação àquilo que ele mesmo efetua: *ton anthropon pragmata* nos assinala que no campo da ética não somos mais do que "um joguete de um deus" (ARENDT, 2004, p.196). E isto porque nossas ações só ganham sentido e significação no viver em grupo, nossas histórias são feitas de um tear costurado por várias mãos. Fazemo-nos agentes na convivência com outros agentes, por isso, sofremos os efeitos de um esbarrar constante com os efeitos das ações contrárias e distintas às nossas; por esse motivo, o campo da ética é marcado pela instabilidade, pela variabilidade que o laço social lhe atribui. A ética coloca-nos em jogo com o outro, faz-nos passar de autor das próprias ações a objeto de intervenção de outro agente, cifrando, desse modo, as indeterminações que a roda da Fortuna efetua em circunstâncias particulares que tendem a alterar os destinos – seja de um agente particular, seja da coletividade que o circunda.

As designações “imprevisível”, “inusitado”, “imponderável” incidem em modos pelos quais a cultura grega procurou nomear aquilo que escapa ao agente e que assume a forma de um esbarrar constante de intenções e vontades, aquilo que constitui e fragiliza o laço que nos liga ao outro. Encontro acidental com o outro que impossibilita o agente de garantir, desde a temporalidade de um *a priori*, o trajeto, o percurso que sua conduta irá seguir. Recortar um fractal do inefável dando a ele uma pluralidade de nomes sem-fim, todos carregando a acepção de que *não temos o poder para deliberar sobre tudo que nos acontece*, parece ter sido um jeito com que os gregos arranjaram de alertar que há aí a presença de um deus, de um inexplicável, que insiste em pôr obstáculos que atravessam nosso caminho.

É desde esta posição basculante onde, por um lado, cremos estar jogando com nossos próprios recursos, seguindo as regras de um acordo mútuo firmado pela coletividade, e, por outro, não conseguimos explicar os naipes mais ou menos ordenados que vêm parar em nossas mãos, que somos levados a desconfiar, ao fazer parte de certos arranjos circunstanciais, que estamos ali a cargo ou a serviço de uma divindade, sendo apenas um joguete, ocupando a função de “carta-marcada”. Este lugar duplo ocupado pelo agente ético na cultura grega não faz mais que confundir e alternar as posições entre jogador e baralho, é esta mesma posição que também nos situa como reféns da própria ação, prestes a sofrer os efeitos de um *ton anthropon pragmata,* de um agir que nos coloca desde a posição de marionete dos deuses.

4.3. A FUNÇÃO IMAGINÁRIA DO CARTEADOR

Aquele que pretende marcas as cartas, determinar o indeterminado, antecipar de saída o que acontecerá no fim de uma partida, quem irá ocupar tais e tais posições parece ser afeito a fantasiar-se de deus ou semideus, querer investir-se com os adereços da Fortuna para, assim, trapaceá-la ocupando seu lugar. Sobre esse aspecto, vimos pensando que o procedimento de enturmação realizado no cenário escolar tende a retirar o professor/carteador do jogo ético como se ele estivesse em uma posição inaferível;

Para aprofundar o debate, indico o filme *Match Point*, de Woody Allen (2005), inspirado no livro *Crime e Castigo*, de Dostoiévski (2009).

como se, ao determinar, ao *dar* as cartas do baralho, procurando fixar funções e posições no sistema, pudesse assim não só varrer o imponderável de cena, como também retirar-se da posição de ser objeto de intervenção de um outro agente, isentando-o das qualificações e julgamentos de bem e de mal que outro possa vir a lhe atribuir.

Retomemos que classificar, como o próprio termo já diz, "pôr em classe", concerne a uma ação que julga poder esgotar toda e qualquer possibilidade de combinação de uma só vez; procedimento realizado na instituição nas vias de sustentar um circuito que não deixa brechas para que ninguém possa vir a surpreender, para que ninguém possa vir a ser de um modo diferente daquele que lhe foi determinado pelo sistema. O ritual da enturmação, da classificação, da seleção é aquele que tende a garantir, do início ao fim da partida, que jogadores e baralho ocupem sempre a mesma posição na relação. Uns, exercendo a função de marcar as cartas, enquanto que outros têm seu percurso reduzido aos constrangimentos e determinações que um suposto carteador lhe destina. Das cartas do baralho, umas parecem estar como que de antemão dadas ao sucesso, enquanto que outras, de antemão, dadas ao fracasso.

Ficamos a nos interrogar a respeito destas concepções de bem e de mal atualizadas na instituição escolar através da forma pela qual alguns personagens em cena se investem de seus papéis. Certamente, o que se passa nessa dinâmica é algo muito diferente do proposto na cultura grega, da vida como jogo e do homem como joguete dos deuses.

Sobre este aspecto, lembremos que, naquele contexto, a noção de jogo estava cifrada justo para sinalizar a condição existencial com a qual temos de nos haver em nossa experiência – condição existencial que coloca o agente em uma posição dupla: ora na posição de exercer a função de sujeito, ora na posição de exercer a posição de objeto de intervenção de outro agente. Nesse sentido, vimos pensando que um jogo com cartas marcadas tende não só a anular um dos termos da relação como também tende a inviabilizar a alternância e a variabilidade dos personagens em jogo. Além disso, marcar as cartas costuma retirar completamente a abertura para a surpresa que um percurso existencial possa vir a produzir no momento de realização de suas ações.

O momento em que a ação se desloca nas vias de calcar certezas, de antecipar os fins de uma jogada antes mesmo dela iniciar, leva-nos a pensar no modo como aquilo que se faz *em nome do Bem* ou *em função do Bem* acaba por ser

constituído por certa forma de se conduzir, de se relacionar, de eleger e de avaliar um caminho e não outro a seguir. Lacan ([1959-1960] 1997), no seminário que trata da *Ética da Psicanálise,* texto onde procura articular uma interlocução com as proposições éticas da filosofia, salienta que "se é preciso fazer as coisas pelo bem, na prática deve-se deveras perguntar sempre pelo bem de quem" (LACAN [1959-1960] 1997, p.383).

No miolo do seminário sobre *A Ética da Psicanálise*, assistimos o endereçamento da crítica de Lacan ([1959-1960] 1997) a certo tipo de proposição moral que encontra terreno sólido nas práticas e discursos que entornam o campo da educação. Procura-se varrer do cenário onde os impasses éticos se armam todo e qualquer índice de surpresa e de indeterminação que possa vir a ser obstáculo para que aquilo que se faz *em nome do Bem* assuma a forma de um imperativo. Certamente, não é à cultura grega e ao que compreende a filosofia pagã que Lacan erige sua crítica. No contexto da Grécia Antiga, o bem em questão era cultivado por intermédio das trocas simbólicas e firmado entre os agentes em sua *práxis* mais cotidiana. O mestre antigo, personagem inscrito no tracejar da proposição aristotélica, não retira seu corpo do jogo ético, nem mesmo ele parece estar isento dos giros da Fortuna. A crítica de Lacan parece se endereçar, neste seminário, àquele momento da história e da filosofia em que o Bem se ausenta da jogada constituinte dos valores, passando a ocupar o lugar de um instaurador do dever inscrito fora do jogo ético. É neste momento que Lacan ([1959-1960] 1997) nos chama atenção para uma mudança significativa em termos de *valor*, de *poder* e de *posição* produzida nas relações do homem com suas ações, com aquilo que concebem como bem e como mal, com aquilo que lhes permite mensurar sua relação com o mundo e com os outros.

Nesta via de pensamento que Lacan ([1959-1960] 1997) nos oportuniza, inflacionar o Bem teve como efeito a produção de uma proposição moral com a pretensão não só de obturar todo índice de acaso e de incerteza que viesse a se imiscuir nos destinos da ação, como também preconizar toda a boa conduta, fazendo-a gravitar em torno de um ponto inatingível que só existe nos confins do horizonte. Dessa forma, parece que o momento em que o jogo ético altera suas feições, por assim dizer, procurando retirar a influência do imponderável de cena na dinâmica interior das ações coincide com o momento em que o carteador assume a função imaginária de um providente – rodada em que o bem deixa de ser firmado na *pólis*, na esfera da vida cotidiana entre os agentes e passa a ocupar um lugar distante de toda experiência aferível.

Gravitar em torno do Bem, estar condicionado ao jugo do providente, não abre sequer a mobilidade de uma dupla posição no jogo ético concebida pelos gregos entre o deliberar sobre a própria conduta e ser *ton anthropon pragmata,* joguete da Fortuna. Esta função imaginária de um carteador que assume o posto de providente parece que só pode subsistir na medida em que ele, literalmente, retira seu corpo fora da jogada, fazendo com que os demais jogadores não passem de objetos, cartas a cumprirem funções determinadas pelo seu embaralhar.

É no rol deste circuito de trocas, onde o jogo ético se efetua em função do Bem Supremo, que "o homem se constitui ele mesmo como signo, objeto de troca regulada" nas mãos do carteador (LACAN, 1997, p.96-7). Com isso, parece que já nos encontramos em condições de anunciar que o endereçamento de Lacan ([1959-1960] 1997) se dirige às máximas morais erigidas em função da validação dos imperativos, os quais têm a pretensão de suprimir todo e qualquer índice de indeterminação que ameace arrebatar o sustentáculo em que se fixa a boa conduta.

A leitura polissêmica de Lacan ([1959-1960] 1997) destes imperativos nos aponta para um sobranceiro no horizonte da moral onde pairam todo o Bem e todo o Mal. Paradoxalmente, ele vem aproximar as proposições de Kant e de Sade, fazendo confluir para o mesmo ponto um *Age de tal forma que a máxima da tua vontade possa sempre valer como princípio de uma legislação que seja para todos* e um *Tomemos como máxima universal de nossa ação o direito de gozar de outrem quem quer que seja, como instrumento de nosso prazer.* (LACAN [1959-1960] 1997, p.98 e p.100-1)

A primeira máxima foi proferida por Kant ([1788] 2002), em sua *Crítica da Razão Prática,* em nome da plenitude do Bem, a segunda máxima, evocada por Sade em nome da plenitude de um Mal. Além da intensidade daquilo que se promulga ao colocar tanto o Bem quanto o Mal em um ponto inaferível, que por estar justamente destacado de qualquer experiência possível acaba por regê-la, ficamos a nos perguntar: o que mais permite Lacan ([1959-1960] 1997) interceptar as arestas, por assim dizer, entre Kant e Sade?

Do que podemos recolher das insígnias deste seminário sobre *A Ética da Psicanálise,* parece que a leitura lacaniana dessas proposições não avança no sentido de nos mostrar uma lei-ferrolho que tem por função suprimir a relação entre os homens. Não é de supressão ou extinção que se trata quando se apresenta o traço comum entre essas máximas, mas sim de anulação de um dos termos da relação. Eis o ponto que permite cindir a posição sujeito e autor das ações, da posição objeto tanto em Kant

quanto em Sade e não, como fizemos referência na perspectiva da cultura grega, onde um agente era concebido na duplicidade e mobilidade das posições que o jogo ético lhe permitia experimentar a vida.

Nesse sentido, parece ser nas extremidades que as proposições de Kant e de Sade comungam. Entre o nada ceder e o tudo ceder que o Bem e o Mal destes preceitos acabam por confluir para um único e mesmo ponto, fazendo com que o agente entre em certo tipo de relação/de jogo onde não lhe é permitido ser outra coisa senão carta marcada do baralho, determinado desde sempre pela posição que o outro, investido de uma posição de suposto poder/saber e domínio sobre tudo o que acontece lhe delega a ocupar na relação.

4.4. A TRAMA SIMBÓLICA EM QUE O BEM SE INSTITUI

Há um movimento, no mínimo intrigante, entre o Bem e aquilo que se exerce *em seu nome*, ou seja, aquilo que se materializa, que ganha corpo, assumindo formas e contornos na instituição. A nosso ver, é nesse movimento que sua posição deixa de pairar em um ponto inaferível e distante de toda e qualquer experiência para se tornar o próprio substrato da teia de relações que nos envolve.

Sobre esse aspecto, ficamos a pensar que é na a urdidura de um tear onde a disposição do bem passa a ser, a um só tempo, constituída e constituinte do laço que nos liga ao outro que tendem a aparecer seus furos e suas camadas espessas, seus nódulos de dissonância e conciliação. Nesse sentido, acompanhados pelo que nos articula Foucault (2008), em sua aula inaugural no *Collège de France*, somos tentados a pensar que é ali onde a tessitura de uma teia simbólica entremeia rastros deixados pelas ações que a rarefação parece pedir lugar; é ali onde o bem e aquilo que se faz *em seu nome* tende a deslocar enunciados e posições abrindo fendas intransponíveis sob o solo do discurso[10].

[10] Tomando o cuidado de respeitar as fronteiras que distinguem o pensamento de Foucault (2008) do pensamento de Lacan ([1959-1960] 1997), o primeiro colocando um acento mais no modo como se articula, se institui e se repercute o discurso, o segundo dedicando-se mais ao sujeito da enunciação e das posições discursivas ocupadas por este sujeito frente a linguagem, cabe sinalizar que

Se, em companhia de Lacan ([1959-1960] 1997), fomos tentados a pensar que "dispor do outro", fazer do outro um signo, um meio, um objeto auxiliar para chegar à regulagem de determinados fins pode nos indicar a anulação de um dos termos da relação no campo da ética, ao pensarmos na teia simbólica em que o bem se institui, somos convocados a desdobrar e avançar um pouco mais em nossas reflexões. Avançamos nas vias de pensar que os mecanismos de enturmação, de seleção, de classificação (tão afeitos ao terreno onde as tramas institucionais se armam) tendem a subtrair a função do regulador ou, se quisermos, do carteador, à mera posição de instrumento, objeto de troca operante no sistema. Ficamos pensando que, na logicidade do sistema institucional, até mesmo aquele que supõe estar determinando a dinâmica das partidas, ele também acaba por ser refém da função reguladora que executa.

A nosso ver, nessa dinâmica de um jogo com cartas marcadas, ao supor ocupar a posição de quem está isento de todo o bem e de todo o mal, ao pensar que está regulando o jogo, *dando* as cartas, a função do carteador talvez seja aquela até um pouco mais ludibriada do que a dos demais jogadores e a do baralho que ele pensa ter em mãos, pois "se lhe ocorre ter algum poder, é (somente destes que compõe a cena) que ele lhe advém" (FOUCAULT, 2008, p.7). Eis o ponto em que a função lhe ludibria; justo ali onde supõe estar regulando o jogo, parece ter sido engazopado de uma só vez pelo sistema, dando as ordens de uma função, fazendo-se vestir por uma armadura que não lhe pertence. Junto com Foucault (2008), ficamos pensando que este poder e este bem, dos quais a função do carteador supõe estar investida, inscrevem-se no traçado da engrenagem de um sistema que confere a todos o signo indelével da marcação. Uma maquinaria prodigiosa esta que submete todos às práticas de constrangimento e de coação onde, à primeira vista, é mesmo difícil encontrar brechas para escapar.

Consideremos que, feito de um tecido simbólico, aquilo que se tece *em nome do bem* já não pode prescindir do laço que nos liga ao outro, da tessitura que se faz e se refaz no viver junto como elemento primordial que lhe dá sustentação. Pacto firmado sempre prestes a se esfacelar, poder instituído pronto a ser despojado – é daí,

---

escolhemos por articulá-los no corpo deste capítulo com a justificativa de que ambos apresentam questões que nos são pertinentes no que diz respeito à relação do homem com o campo do bens.

deste laço poroso, instável, rarefeito que um convite a desenhar por sobre as marcas, como que querendo brincar com o traço da marcação, pode se fazer interessante.

Nesse sentido, a responsabilidade pedagógica talvez esteja presente na superação de uma relação dual inscrita no jogo ético. Temos de levar em conta que, as concepções de bem e de mal instituídas no cenário pedagógico sofrem os efeitos de uma trama simbólica e rarefeita que se atualiza. Assim, um juízo, uma avaliação, uma determinação feita parece que só será tomada como definição última se encontrar todos os meios de repercussão no espaço em que for produzida – coisa difícil de sustentar quando a rarefação está prestes a oxigenar o ambiente.

Ficamos a pensar que os efeitos da rarefação na trama simbólica institucional permitem não só com que os interlocutores desloquem suas posições, alterando a própria dinâmica de um jogo ético realizado com a pretensão de marcar as cartas, como também abre espaço para que o próprio procedimento de marcação não seja tomado como um condicionamento da conduta dos agentes. A responsabilidade pedagógica, e com ela, a superação de uma relação dual, ocorre tanto com a mudança dos atores de um grupo, com a chegada de um novato, de alguém que, como diz Valéry (1996), "para agir não pode saber de tudo", como também quando partimos da ideia de que os elementos em jogo não estão desde sempre determinados ou destinados a ocupar as mesmas posições (VALÉRY, 1996, p.129). Nesses termos, a responsabilidade docente parece se inscrever não nas vias de acentuar a correspondência entre o *dado* e o *determinado*; ao contrário: ela realiza-se como abertura de possibilidades para que o trajeto existencial de cada um possa *vir-a-ser / formar-se* de maneira distinta daquela a qual sua experiência lhe condicionou[11].

[11] Sugestão de leitura: entrevista Antônio Nóvoa – Revista *Educação e Realidade*.

EXERCÍCIOS

1. Neste capítulo foi narrada uma cena escolar que materializa um impasse institucional, evidenciando posições distintas no que diz respeito à responsabilidade pedagógica assumida pelos docentes envolvidos. Disserte sobre esta cena, fundamentando-a de acordo com o conceitual filosófico exposto.

2. A figura do professor-pesquisador aparece como central seja na elaboração do planejamento, seja no modo como assume e responde pelos impasses institucionais. Procure refletir: em que medida a responsabilidade pedagógica nos desloca da pretensa posição de poder que o sistema escolar nos investe?

5

AÇÃO POLÍTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA – ENTRE O PENSAR SOBRE A EXPERIÊNCIA E A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

Este capítulo nasce de um duplo encontro: o primeiro refere-nos à experiência escolar e procura recolher dessa experiência, interrogações que nos incitam a pensar, a partir da efervescência de uma narrativa a respeito das condições de transmissão simbólica na relação pedagógica contemporânea; o segundo refere-nos à experiência de leitura do texto platônico, a saber, a *Defesa de Sócrates*, a qual imputa a responsabilidade a seu personagem central por transmitir o dom da filosofia. Procuramos aqui tecer enlaces e desenlaces entre ambas as narrativas (filosófica e escolar) – trilhando idas e vindas, seja de um pensar sobre a experiência, seja a de uma vida que dedicou sua existência à experiência do pensamento.

5.1. DO PENSAR REFERIDO À EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Não é preciso ter frequentado a escola por um longo período para nos darmos conta de que aquele espaço é dividido entre setores, cada qual com suas funções e atribuições bem definidas. Por vezes, um ou dois anos de permanência em campo são suficientes para que se perceba a combinação de segmentos que têm como resultante os arranjos feitos entre sintagmas bem alinhados que imprimem à noção de conjunto certo modo de funcionar. Não tardamos a notar a logicidade sistêmica de um circuito operacional fechado que nos envolve, dos valores que ali se instituem, da validade de determinados princípios e dos personagens que o atualizam.

Basta lembrarmos o tempo de escolarização para observarmos que parece haver um traço comum que tende a caracterizar a experiência de encontro de cada um com a instituição pedagógica – referimo-nos aqui ao ritual das circunstâncias e às

figuras investidas de maior ou menor autoridade que circulam no espaço escolar. Parece que, uma vez adentrando o labirinto institucional, não só somos percebidos, notados, vistos, de tal forma que nossa existência parece estar condenada a deixar marcas por onde passa, como também somos convocados a pôr em funcionamento habilidades do perceber, do notar, do ver, do dar-se conta do lugar que nos é reservado, do portar-se *de acordo com;* em outros termos: somos convocados a corresponder por meio de procedimentos e saberes àquilo que é repercutido sob a forma de um discurso que nos prende por todas as vias e que nos demanda assumir postos, delega-nos funções por onde quer que circulemos.

Quando crianças nem sempre dispomos de elementos para efetuar alguma crítica à forma de ensino que nos está sendo transmitida. Os problemas de indisciplina, desvios de conduta tantas vezes acompanhados de qualificações como "rebeldia", "revolta", "recusa em realizar as atividades" tendem antes a serem corrigidos com estratégias pedagógicas coercitivas, que assumem a forma da punição e do controle do que são tomadas como aquilo que poderíamos considerar a alavanca para repensar práticas e encaminhamentos institucionais.

Como em um jogo de palco onde a mudança de posição convoca o ator a vestir-se com a indumentária reservada a seu personagem, no cenário escolar também parece haver uma suposição que cada um assuma seu *posto* conforme a representação que sua função lhe destina. Quando, pelos olhos de nossos alunos, nos tornamos professores, sabemos que o *posto* assumido, as determinações do contexto e a função ocupada tendem a colocar em cena qualquer coisa da ordem de uma transmissão, ou melhor, qualquer coisa que não fica reduzida apenas à transmissão de um saber e de um ensino. Tal deslocamento para o lugar que nos é destinado a ocupar desafia-nos a perceber todo um conjunto de circunstâncias a partir de matizes distintas.

Aquilo que em uma primeira visada poderia ser tomado como "familiar", se levarmos em conta que o espaço escolar inscreve-se como traço comum no processo civilizatório de gerações, fazendo-nos pertencer a um campo cultural, simbólico, soa-nos, desde a condição de professores-pesquisadores, *estranho*. Estranho, se nos arriscamos a fazer um recuo e não assumir as vestes toda a vez que somos convocados a corresponder à representação convencional de docente. Estranho, no sentido da posição de *estrangeiridade* assumida – *estrangeiro*, na excelência que este termo carrega: alguém que tem a necessidade de tomar distância, de colocar-se à margem, na zona limite de um dado contexto e de permanecer ali, desde um lugar

pouco confortável. *Estrangeiro*, no sentido daquele que introduz sua presença mesmo sabendo não pertencer ao grupo, que se submete a efetuar alguns acordos para permanecer ali e ser aceito, mas que não pactua com todos os arranjos e combinações firmadas no espaço em que ocupa (MORAES FILHO, 1983).

Por assumir esta posição de estranhamento, de *estrangeiridade* diante de um espaço que nos é demasiado familiar, a saber, a escola, parece-nos que a condição de estrangeiro refere-se àquela que permite desarrumar, desalojar funções e posições em um determinado *status quo*. É a partir desta condição de alguém que atesta sua presença no espaço, embora não pertença ao lugar que ocupa, que pretendemos narrar um pequeno acontecimento que compõe nosso testemunho de experiência recolhido do campo empírico educacional:

> *Transcorriam os primeiros meses de um dos três ou quatro anos letivos que permaneci trabalhando naquela escola quando me recordo que, em um dos intervalos de aula, a diretora reuniu os professores presentes comunicando-lhes que "aproximava-se a data comemorativa tal... do calendário escolar e que seria interessante se preparássemos alguma coisa com os alunos para apresentar neste dia". O ano talvez fosse 2003, 2004; a data comemorativa, talvez fosse o aniversário da escola, mas pelos efeitos da passagem do tempo e das experiências que advieram desta esta, minha memória já não ajuda a me certificar com garantia de que se tratava mesmo desta indicação. O que ficou na lembrança foi o modo como as coisas se desenrolaram a partir desse comunicado da diretora.*
>
> *Voltei à sala de aula e contei aos alunos que se aproximava uma data importante no calendário vigente daquela época, perguntando se estavam dispostos a preparar alguma coisa com a finalidade de apresentarmos para o coletivo da escola. Se estivessem dispostos, teríamos de pensar juntos o que gostariam de apresentar e como isso iria ocorrer.*
> *Os alunos logo se entusiasmaram com a ideia de apresentar algo. Feito o convite para pensarmos na apresentação, as ideias estouraram como pipocas a serem organizadas por mim, que solicitava que cada um que tivesse alguma coisa a acrescentar, a sugerir, erguesse o braço e aguardasse a sua vez para falar, evitando que todos falassem ao mesmo*

tempo e que ninguém se escutasse. Começava ali o artesanato do trabalho: fui escrevendo no quadro as sugestões, dividindo os grupos que iriam ser compostos pelo critério de afinidade com o que estava sendo proposto. De acordo com o entusiasmo dos alunos, era possível que tivéssemos até mais de uma apresentação na turma – o que me deixava também bastante contente.

Na ocasião, vínhamos trabalhando alguns textos literários. O trabalho com histórias vinha nos oportunizando encenar algumas passagens ou trechos a partir do material estudado. A encenação, além de ser um jeito que havia encontrado para abordar os diferentes elementos que compunham os textos trabalhados (narrativa, personagens, contexto, falas, episódios, desenrolar das ações, etc.), também era uma técnica de trabalho que vinha incentivando a produção escrita e artística dos alunos, individualmente e coletivamente. Para isso, vinha contando com a ajuda do professor de artes da escola.

Talvez, tomados por essa atmosfera que procurava articular a leitura, a encenação, a escrita do início ou do fim de alguns contos, um aluno sugeriu que criássemos uma história para apresentar no dia do evento da escola. A ideia sugerida não tardou em ter outros alunos com ela engajados, resultando na formação de um grupo comprometido em levar a cabo a proposta. A partir de então, tínhamos de reservar momentos na aula para que a turma se reunisse, coordenar os passos desde a escrita de um texto a encenar, passando pela divisão de personagens e papéis a serem ensaiados, da construção do cenário até o momento de apresentação final.

"Sobre o que o texto trataria?" ou "Qual a trama da história?" "Quem seriam os personagens?" "Seria preciso um narrador?" "Qual seria o contexto?" Estas eram algumas questões a serem encaminhadas junto com este grupo de alunos e que, ao aparecerem no texto escrito, produzido por eles, deveriam fazer a passagem à encenação. Tínhamos tempo suficiente para trabalharmos nisso, então solicitei que os alunos fossem anotando acontecimentos por eles testemunhados no dia a dia e que lhes tivessem chamado a atenção de algum modo; também propus

que, ao tomarem nota destes acontecimentos cotidianos, pensassem se estes episódios poderiam ou não ser transformados em histórias.

Os encontros seguintes foram reservados para dar um contorno às anotações trazidas. Suspeitei que os alunos trariam coisas sobre testemunhos pessoais ou sobre circunstâncias que pusessem em evidência conflitos familiares. Para a minha surpresa, com a exceção de poucos componentes do grupo, o restante trouxe sugestões de narrativas recolhidas de situações escolares que tinham vivenciado. De fato, dei-me conta de que o contexto escolar estava perto, bem perto da experiência deles. Era com o que tinham de lidar todos os dias. Era, para muitos, o espaço de convivência onde permaneciam mais tempo até do que em casa, com a família. Talvez, por isso, fosse a experiência sobre a qual se sentiam mais autorizados a falar.

Supondo realizar intervenções apenas técnicas, de coesão, parágrafo, início, meio e fim de uma história, pontuação, concordância e coisas do gênero, ajudei-os a elaborar um texto que depois seria a base para a apresentação para o coletivo da escola. O texto contava a história de um conflito entre alunos, o qual teve origem em um jogo de futebol ocorrido no pátio da instituição, em um momento do intervalo do recreio. Quem assistia e fazia a intervenção no conflito era a coordenadora de turno, responsável por "cuidar o recreio". Dali em diante, havia o encaminhamento dos envolvidos para a supervisão, que buscava resolver o impasse, registrando uma "ocorrência" de modo a incluir o nome de todos os alunos presentes. A história tinha como desfecho o retorno dos participantes para casa, acompanhados de um bilhete requerendo a assinatura do responsável, com o intuito de comunicar à família o conflito vivenciado. De acordo com a narrativa ficcional, ninguém se ausentaria da sala da direção sem antes assinar seu nome no livro de ocorrências, sem antes reconhecer que errou, comprometendo-se com a supervisora de que este tipo de comportamento não iria mais se repetir, sem antes levar um bilhete para a casa de modo que os familiares viessem a tomar conhecimento do ocorrido.

Há que se considerar que a trama elaborada pelos alunos tinha uma vantagem em ser encenada: dispensava-nos de pensar no elemento

"cenário". A escola com seus setores e repartições era o palco onde tudo acontecia. Precisávamos de seis a oito personagens para ensaiar seus papéis e era mais ou menos o número de integrantes que dispúnhamos no grupo. Dois alunos representariam as funções de coordenador de turno e supervisora, enquanto que o restante ficaria com o papel de "alunos", um papel protagonizado por eles todos os dias – salvo o fator que, no cotidiano da escola, não havia chance de ensaio.

Confesso que, no momento do trabalho com os alunos, não tive a pretensão de semear elementos capazes de incitá-los a realizarem uma crítica sobre o modo de operar da instituição, embora, na posição de professora, já me encontrava em condições de empreendê-la. A sugestão de trama, de cenário e personagens não partiu de mim. Quando solicitei para fazerem as anotações sobre o que gostariam de escrever ou de encenar, cheguei a suspeitar que estava deixando tudo "amplo demais" e que já podia ocorrer divergência no grupo em relação ao tema escolhido para trabalhar. Tentei ter o cuidado de limitar-me às intervenções técnicas que mencionei – àqueles artifícios usuais da linguagem que aprendemos no tempo de alunos e que nos ajudam a fornecer maior clareza ao texto, ajudando o leitor na compreensão e interpretação do que é dito.

A narrativa dos alunos contava uma situação banal, comum e cotidiana do espaço escolar – algo que costuma acontecer com uma frequência quase que diária. E estávamos todos contentes com o entusiasmo investido naquela proposta, pela capacidade que haviam demonstrado de perceber o que ocorre na escola quando uma conduta sai da norma, que cada setor tem suas funções e atribuições bem definidas. Estávamos contentes pelos alunos poderem fazer a leitura dessa experiência e, além de dar um contorno, uma forma a ela através da escrita, dar também um destino – fazer com que tal experiência fosse escutada/vista pelo restante da escola.

Eu e o professor de artes abrimos espaço na rotina das aulas para acompanhar os ensaios, a definição dos papéis a serem representados, a retomada das falas. Inscrevemos a apresentação na lista de programações para o dia da comemoração. Nessa ocasião, chegamos a perceber que quem estava organizando a programação não se ocupou

em saber a respeito do que se tratava a peça, apenas queria incluir "algo mais" na lista das apresentações. O que precisamente faríamos, sabiam apenas que era um "teatro sobre a escola".

Às vésperas da apresentação, a exigência do trabalho era outra: alguns alunos inseguros ameaçavam a desistência de participação porque não queriam se expor aos demais. Encorajá-los era ter de lidar com nossas próprias limitações. O velho artifício de que a apresentação se dirige a uma janela aberta ao fundo, sem ninguém a nos olhar, operou como um deixar-se enganar ao supor que, do outro lado, ninguém está nos vendo; ou melhor, janela miragem como promessa de que depois da apresentação nos é permitido pulá-la. O problema é que a descida do palco carrega junto consigo uma janela imaginária que sempre se desfaz como poeira perdida na atmosfera do espaço. Depois da apresentação, devo dizer, depois de apresentar a ação, de encená-la, de representá-la temos de lidar com os seus efeitos. À apresentação ipso facto só vamos ter acesso por intermédio dos olhos daqueles que nos assistiram: só depois que ela já foi encenada.

Um corre-corre normal em dias de festa invadiu o saguão da escola momentos antes do início das apresentações no dia reservado à data comemorativa. Os enfeites nas paredes, a organização das cadeiras, o ajuste do som, a concentração dos alunos antes de subir ao palco eram indícios de que aquela tarde não era uma tarde de aula comum. Eram expectativas distintas as de quem iria apresentar e as de quem iria assistir os trabalhos.

Aquela foi uma tarde repleta de surpresas: danças, declamação de poesias, canto, teatro. Também foi um momento de troca, de cada um sair de seu casulo para assistir o que os colegas de trabalho prepararam com seus alunos. Não sei se devido à encenação de um texto feito coletivamente em aula, se devido ao número de ensaios realizados, se devido ao empenho do grupo ou, quem sabe, ao conjunto desses elementos, ocorreu que no momento do teatro, os alunos tinham suas falas, seus papéis na ponta da língua. Particularmente, ficamos muito satisfeitos com o trabalho realizado, gostamos de ver como havia acontecido um crescimento no grupo, como mesmo aqueles alunos que

em certo momento hesitaram, mostrando-se inseguros ou tímidos, haviam superado seus limites.
Os fins de festa são sempre acompanhados de tumulto em escola: é momento de desmontar o cenário, colocar as cadeiras no lugar, retirar os enfeites, ligar para a casa de alunos fazendo contato com aqueles pais que não vieram buscar as crianças devido a alterações de horários. Só no outro dia recolhemos os efeitos que a apresentação havia causado no restante da escola.
Quando cheguei no dia seguinte para dar aula, logo fui chamada à direção junto com meu colega de artes para responder pelo teatro apresentado no dia anterior. Perguntaram-nos se tivemos a intenção de erguer uma crítica à supervisão da escola.
Na ocasião, lembro que eu e meu colega nos olhamos e ficamos sem saber o que responder.

Gostaria de deixar em apenso o desfecho desta história para que nos dediquemos a pensar a respeito da interrogação enigmática que nos endereça o acontecimento escolar aqui narrado: **aquele que inscreve na relação pedagógica, relação estabelecida entre mestre e discípulo, algo que ultrapassa a intencionalidade de um saber e de um ensino veiculado e que tende a colocar o mestre na condição de responder pelos efeitos indeterminados de sua transmissão.** Sobre esse aspecto, nosso silêncio cúmplice, meu e do professor de artes, diante do olhar inquisidor da supervisora denunciava que algo que não concernia a um conteúdo veiculado, mas sim dizia respeito a uma *postura docente* diante da turma havia sido transmitido. Algo de que só nos demos conta quando nos encontramos com a pergunta que atribuía a nós a responsabilidade sobre o trabalho realizado.

5.2. UMA VIDA COMPROMETIDA COM A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO

De nossa perspectiva, parece haver um ponto de encontro entre a cena pedagógica precedente, a qual testemunha um impasse ético cotidiano que vem nos

narrar um conflito existente entre personagens investidos de posições discursivas distintas e convocados a responder pelos efeitos indeterminados da transmissão diante da normatividade instituída no contexto em que atuam, e aquele texto filosófico escrito por Platão ([387 a. C] s/d), anos depois do julgamento de seu mestre; a saber: a *Defesa de Sócrates*.

Nossa escolha por realizar aqui uma releitura do Sócrates da *Defesa* narrado por Platão se deve não só porque esse texto nos permite pensar a respeito das posições díspares, dessemelhantes com que personagens distintos tendem a evocar suas concepções de bem para a *pólis,* como também, deve-se ao modo como nesta articulação filosófica, algo inscreve como que em falso o lugar ocupado pelo mestre. O texto da *Defesa* nos apresenta um Sócrates destinado desde sempre a ocupar um lugar/uma função dupla, se considerarmos que a ação de transmitir não é outra senão aquela que faz de sua existência o ponto móbil que o coloca, a um só tempo, como herdeiro e devedor de um campo simbólico.

Vimos considerando que há nesse discurso de defesa algo que se copila entre o tempo da acusação e o tempo da condenação, algo que faz Sócrates lançar um olhar em retrospecto sobre sua vida, algo que talvez penda mais para um testemunho autobiográfico proferido em uma assembleia pública do que propriamente ao conteúdo a ser debulhado de seu discurso. A acusação de Sócrates não se deve precisamente ao que fala, mas ao modo como faz veicular a palavra; não se deve ao que ensina, mas ao modo como ensina; não se deve unicamente ao objeto de sua conversação, mas ao sentido que confere a este objeto, à postura inquieta, interrogante que assume diante da vida e que o faz ocupar esta função, como ele mesmo se autodenomina, de "zangão para a cidade" (PLATÃO [387 a. C], s/d, p.18).

Retomemos que o motivo pelo qual é acusado reside em dois pontos: o primeiro alega que Sócrates se excede em investigações sobre coisas que ultrapassam os limites da terra e do céu, e o segundo se refere ao modo como Sócrates ensina e incita os jovens a fazerem o mesmo – a especular, a perguntar, a pesquisar a respeito daquilo que não é de seu domínio nem tampouco da sua alçada. Na visão de Meleto, seu delator, as perguntas de Sócrates ultrapassam quaisquer limites, vão além daquilo que ele possa determinar.

Sócrates defende-se quanto ao primeiro ponto dizendo, justamente, que preza em mais alta conta o lugar reservado aos deuses. Para isso, recorre àquela história conhecida que acontece ainda no tempo de sua juventude e que conta a resposta

dada pelo oráculo de Delfos à pergunta feita por seu amigo Queirofonte, a saber, "se havia alguém mais sábio do que Sócrates em Atenas". (PLATÃO [387 a. C], s/d, p.6-7) Ao tomar conhecimento da negação da Pítia, Sócrates interroga-se sobre que enigma afinal, o deus estaria propondo pois, por um lado, reconhece sua condição de ignorância, sabe que não é nem pode ser o mais sábio dos cidadãos atenienses, por outro, também reconhece que a sacerdotisa do templo de Apolo não pode estar mentindo. A partir de então, incursiona-se sem sossego a pesquisar o que afinal o oráculo quer dizer quando diz que "Sócrates é o mais sábio", elegendo três categorias de cidadãos os quais considera disporem de algum saber – entre eles encontram-se políticos, poetas e artesãos. Sócrates envereda-se a perguntar a seus interlocutores se consideram o saber que têm de algum valor e por que o consideram.

O interessante desta pesquisa é que o que Sócrates descobre não concerne ao fato de que estes grupos de cidadãos ilustres não dispunham de certo saber e que este saber não tinha algum valor capaz de lhes permitir exercer a função que ocupavam na *pólis*. Não se trata disso sua pesquisa. O interessante de sua investigação é que constatou que, ao considerarem de grande valor o saber que dispunham, faziam com que esta espécie de "investidura de saber" funcionasse como certa venda que os imobilizava de buscar, de questionar, de interrogar sobre si mesmos, de praticar a filosofia. As três categorias de cidadãos, políticos, poetas e artesãos tomavam por suficiente o saber que possuíam e costumavam estendê-lo para todas as outras coisas e assuntos, sentindo-se ameaçados quando alguém vinha lhes perguntar sobre algo que lhes era desconhecido, sobre algo que ignoravam. Sócrates constatou que não se distinguia deles pelo fato de um saber e o outro não saber, mas distinguia-se pelo fato de assumir, positivar, reconhecer o lugar que a ignorância, que o não-saber ocupava em sua vida. Sobre esse aspecto, consideremos que a condição de ignorância aparece na *Defesa de Sócrates* como certo motor que não dá sossego ao pensamento, como certo mote que não faz outra coisa senão catapultar um homem na busca do *cuidado de si* e do *conhecimento de si*.

É a partir dessa articulação, desse legado recebido do oráculo de Delfos que Sócrates como que positiva a ignorância como aquela força desconfortável, inoportuna que não deixa um homem satisfazer-se com o saber que possui, que o lança a pesquisar, a inquietar-se, a filosofar. É também fazendo de si mesmo um herdeiro do oráculo que Sócrates avança no sentido de defender-se do segundo ponto da acusação, a saber, aquele que o incrimina de corromper os jovens da cidade, que o

incrimina de incitá-los a filosofar. Quase no final de seu testemunho, o filósofo como que desmembra seu discurso de defesa alegando que 1) nunca teve a pretensão de ser mestre de ninguém, 2) tampouco prometeu ter ensinado alguma lição a alguém em troca de receber algum dinheiro pelo que fez, 3) embora reconhecesse que muitos tinham aprendido com ele alguma coisa daquilo que disse ou interrogou em praça pública. (PLATÃO [387 a. C], s/d, p.20)

Nesse ponto, chegamos à razão pela qual esta obra nos fisga para tratar da relação entre a experiência do pensamento e o pensar sobre a experiência. De algum modo, os elementos narrados na cena escolar precedente que compõe este capítulo coincidem com o que Sócrates põe em suspenso em seu testemunho autobiográfico: o paradoxo da transmissão. Ponto que inscreve uma interrogação na relação entre ensinar e aprender, dizendo-nos que não se trata de uma relação de causa e efeito, que há algo de indeterminado que atravessa a posição de quem ensina e a posição de quem aprende. No caso da situação escolar, retomemos que este indeterminado ganha corpo e visibilidade através do modo como os alunos realizam, na peça de teatro encenada, a crítica que seus professores dispõem a respeito dos mecanismos de controle e punição postos em funcionamento no sistema institucional.

O que parece estar em causa na condição de transmissão de um saber não diz tanto a respeito de algo da ordem de um objeto do ensino, mas sim, refere-se a algo da ordem da *forma*, da didática, do modo como se ensina, do dom de transmitir (RICKES, 1995). O que parece estar em causa na acusação e no testemunho de Sócrates não é pôr em xeque se o personagem Sócrates ensina ou não ensina, é ou não um bom mestre, tampouco o que está em questão parece ser o objeto de seu ensino, o conteúdo daquilo que elege para discutir pelas ruas e praças da cidade. Tudo nos leva a crer neste texto que a acusação de Meleto coloca seu acento na postura filosófica assumida por Sócrates frente a vida, no modo como se envereda a interrogar a si mesmo sem com isso deixar de interrogar a tudo e a todos que o rodeiam. O que parece estar em questão com a figura de Sócrates parece concernir à transmissão de um traço existencial àqueles que o ouvem – algo que não diz respeito ao ensino da filosofia, mas **à *forma* como inaugura/empreende/articula seu filosofar.**

A própria palavra "corromper" inscrita já na acusação diz de uma adulteração, refere-se a um traço transmitido, a uma postura filosófica frente a vida, algo que aponta para uma modificação do *éthos* do interlocutor, uma modificação entre o que se era e o que se tornou depois de ter sido submetido a dialogar com Sócrates. Assim, é como se

não houvesse a possibilidade de sair de um encontro com o filósofo sem estar corrompido, dilacerado, adulterado, sem carregar consigo a marca das questões que nos foram postas. Nesse sentido, o discurso de defesa não deixa de ser ambíguo, justo porque na mesma medida em que recusa o lugar de mestre que lhe fora apontado, assume a responsabilidade pelo que seus ouvintes tomaram de si, nas conversas, nos discursos que proferiu. Este é o motivo, em nossa leitura, pelo qual foi devidamente julgado e condenado: pelo fato de responder por um estilo de vida, por um modo de identificar-se com a filosofia e de transmitir um traço existencial que assume como condição, dilema, bem, destino.

> Esta pretensión hace de Sócrates una molestia y un peligro, pero también un misterio e un inicio: su vida no puede ser vivida sin que los otros sean afectados por ella de determinada manera; su relación con la ignorancia no puede ser mantenida sin que los otros pongan en cuestión su relación con el saber. Esto es, no puede vivir sin afectar la vida de los otros; no puede pensar sin impactar el pensamiento de sus pares (KOHAN, 2009, p.10).

Que o nascimento de um jeito de pensar e de interrogar sobre si mesmo e sobre a relação que temos com o mundo coincida com a morte de um homem – isto não deixa de causar o efeito de um choque toda a vez que retornamos a este testemunho filosófico. "Não pode pensar sem impactar o pensamento de seus pares" – é o que Kohan (2009) reitera em sua leitura deste mesmo diálogo de Platão. Sócrates não se contenta em reconhecer a ignorância como um motor para o pensamento, ele sai pelo mundo a interpelar os outros e é aí que seu modo de ser e de se conduzir se torna inoportuno na cidade, é aí que ele produz um desalojamento nas posições assentadas entre as figuras investidas de poder, é precisamente aí que ele se torna uma ameaça à normatividade instituída na cidade.

"Porque uma vida sem o questionamento de si não é digna de ser vivida por um homem", é preciso fazer Sócrates cessar, abreviar sua existência da vida de Atenas (PLATÃO [387 a. C], s/d, p.25). Ponto de encontro e de colisão, de desencontro em que a vida de um homem já não pode mais existir sem que seu entorno seja afetado e, vice-versa, seu entorno já não pode existir sem que o modo de ser de um homem particular seja modificado ou abreviado. Sócrates não cede do preceito que diz ter recebido do templo de Apolo, aquele que o coloca na função de "zangão para cidade" e

o preço estabelecido pela ordem vigente não resulta em outro a não ser a morte como efeito da condenação.

Sobre este aspecto, não é demasiado lembrar que o próprio Sócrates reconhece em seu testemunho que seu bem não se coaduna com o bem firmado nas convenções da política quando confessa que se sente feliz em ter seguido os conselhos da "voz demoníaca" que o acompanha, pois se tivesse seguido carreira pública, talvez já estivesse morto há muito tempo.

O que Platão ([387 a. C], s/d) faz ao narrar seu testemunho diante da assembleia não deixa de ser dar à existência de seu mestre uma inscrição simbólica, um modo de fazer de seu discurso um epitáfio que, antes de qualquer coisa, reconhece uma vida que fez de si mesma um instrumento do filosofar, um legado que identifica na condição de ignorância, no não-saber uma potência que movimenta e inquieta o pensamento de si e dos outros. O testemunho de Platão é, mais uma vez, uma forma de atualizar um traço existencial em comum com seu mestre, um modo de sustentar um compromisso e de saldar uma dívida com um campo discursivo que lhe é ancestral.

5.3. EM TORNO DA AÇÃO E DA TRANSMISSÃO

Gostaria de recolher alguns elementos articulados até aqui que nos permitem localizar pontos de costura e de borda entre a situação filosófica apresentada por Platão em sua *Defesa de Sócrates* e a situação escolar que narra a peça de teatro encenada por alunos da rede pública – ambas tomadas como pedras de toque que nos ajudam a percorrer o debate que nos propomos a respeito da transmissão simbólica.

Se, como vimos anunciando, o ponto de encontro entre ambas as situações tem como cerne o paradoxo da transmissão e o lugar em falso em que a posição do mestre se situa, parece que somos convocados a retomar algumas arestas deixadas até então em apenso e as quais irão nos permitir não necessariamente resolver, mas sustentar a ambivalência enigmática que nos endereça esta equação.

Recuperemos que "transmitir", em seu estado de dicionário, por si mesmo já quer dizer: "conduzir", "passar", "comunicar", "destinar", de tal forma que parece haver uma relação substancial existente entre conduta/ação e transmissão (HOUAISS, 2006).

Consideremos que a cena pedagógica, sendo aquela que agencia um encontro entre interlocutores distintos, não vêm atribuir ao mestre outro posto senão o de um mensageiro, o de um condutor, de alguém que é destinado desde sempre a efetuar as passagens, a abrir caminhos de um ponto ao outro.

Ocorre que, parece que ninguém pode assumir a condição de um passador, de um mensageiro se não tem nada a comunicar ou transmitir. O mestre é aquele que só pode fazer-se mestre porque, de algum modo, reconhece e assume a condição de ser herdeiro e devedor de um bem simbólico; o mestre é aquele que faz de sua existência a bagagem portadora da herança recebida.

Dessa forma, parecem se instituir nesta relação pedagógica, por excelência, os laços que ligam o mestre a uma ancestralidade e a uma posteridade: ele só pode fazer-se mestre não só porque assume a condição de ser carregador de uma mensagem/ porque adquiriu daqueles que ocupam o lugar de serem "seus credores" um saber a ser transmitido, como também ele só pode fazer-se mestre pelos olhos dos discípulos que lhe outorgam o poder da transmissão, que reconhecem o valor da pretensa mensagem que ele deve comunicar.

Nesses termos, somos levados a reiterar que se o lugar ocupado pelo mestre se inscreve como que em falso, se sua posição é dupla deve-se ao fato de que ele, para investir-se do lugar de mensageiro, parece assumir, desde sempre, um compromisso em desempenhar uma função impossível de exercer: o único modo de ressarcir a dívida com aqueles que lhe legaram o bem/saber a ser transmitido é fazendo de sua existência um meio de transporte, é sendo capaz de comunicar, de passar adiante, de transmitir a herança recebida. De nossa perspectiva, Sócrates não faz outra coisa de sua existência senão ocupar-se da função de ser um mensageiro dos desígnios recolhidos do oráculo de Delfos. Naquelas circunstâncias, o único modo de corresponder aos preceitos do deus era fazendo de sua existência o móbil de uma experiência do pensar.

Da mesma feita, vimos pensando que toda a relação pedagógica tende a colocar em movimento um traço da ancestralidade, na medida em que tem o dom de fazer passar a herança simbólica que lhe foi legada à posteridade. Assim, este agenciamento produzido no encontro pedagógico faz com que aqueles que partilham o laço social e que atestam sua existência junto aos demais deem continuidade à ciranda da transmissão: assumam em seu percurso existencial a posição tanto de credores quanto de devedores de bens simbólicos.

Credor e devedor, benfeitor e favorecido, amante e amado, mestre e discípulo, autor e obra – sabemos bem que esses significantes nos acompanham desde a Grécia Antiga para nos sinalizar que há no fazer humano algo da ordem de uma duplicidade que coloca em causa a sustentação do laço que nos liga ao outro. São como o verso e o reverso de um mesmo acontecer e que não só aparecem toda a vez que procuramos dar à existência uma inscrição simbólica diante do contexto em que estamos envoltos, como também convoca-nos a responder pelo índice indeterminado que ganha visibilidade e materialidade em nossas realizações.

Nesse sentido, parece que a questão que percorremos neste capítulo busca interrogar tanto o modo como o mestre se faz presente naquilo que seus discípulos recolhem de seu discurso, quanto o autor está presente na obra que realiza como, da mesma feita, o agente ético precisa responder pelas consequências de suas ações; em outras palavras, a questão que procuramos contornar trata de pensar o modo como nos lançamos ao mundo junto com o nosso objeto – no caso da transmissão simbólica, o modo como fazemos de nossa existência o *objeto guia* que anima e movimenta o encontro pedagógico que nos agencia e que nos faz agenciadores de relações.

Com o foco voltado para a transmissão, trata-se de pensar: 1) o que foi feito de nós mesmos, o que nos foi legado como herança a nos fazer companhia em nosso percurso existencial; 2) que destino conferimos a ela, a que porto iremos endereçá-la; e 3) de que modo este lançar-se no mundo junto com o seu objeto, com a sua criação, nos faz voltar ao primeiro ponto, coloca-nos em suspenso, convocando-nos a responder pela herança que nos foi legada e por aquilo que tem sua repercussão só depois da ação e da criação.

Sobre este aspecto, não se pode negligenciar que no processo de instituição dos laços simbólicos, quer dizer, neste modo pelo qual nos tornamos, a um só tempo, credores e devedores daquilo que nos foi transmitido como bem, no modo como passamos adiante a herança que recebemos, coloca-se em jogo na ação e na transmissão uma dimensão corporal, relacional e testamentária na figuração do laço que nos tece ao outro. Se o testamento diz de um vínculo estabelecido com uma ancestralidade em causa e de um modo como este vínculo se faz recurso ao transporte das palavras, se faz veículo móbil para conferir uma existência, em concomitância, necessária e possível às coisas que lançamos no mundo – ponto em que ação e discurso se radicam na experiência, a dimensão corporal diz de uma incógnita, de algo inefável onde nunca se sabe definir muito bem o que ela põe em

causa. Ela diz de certa postura em relação ao objeto, onde nem o próprio protagonista da ação não dispõe de um pleno domínio a respeito do que comunica, do que representa.

Parece que é esta posição paradoxal que diz respeito ao modo como recebemos e ao modo como endereçamos a herança simbólica que nos foi transmitida – algo que se refere ao modo como ela se desenha em nosso corpo, tendendo a nos fazer carregadores, não só de bens como também de dilemas existenciais. São estes bens e dilemas existenciais que tendem a atravessar nosso *éthos*, condicionando e determinando nossas escolhas, fazendo pertencer ou não a certo campo de filiações que vêm compor e decompor nosso percurso.

5.4. ENSINAR INCIDE EM RESPONDER PELA *FORMA*

Vimos considerando que a ação e a transmissão simbólica só é capaz de se realizar por intermédio da relação que estabelecemos com os outros. Com o que articulamos até aqui, já estamos em condições de anunciar que, sendo resultante do que se tece *entre dois*, toda ação e transmissão coloca o pensador em uma posição arriscada na medida em que produz um impacto inesperado tanto para aquele que o exerce quanto para o contexto em que atua.

Sobre este aspecto, em sua releitura dos gregos, Lacan ([1959-1960] 1997) nos ajuda a recuperar a diferenciação entre os termos *hamartia* e *ektos atas.* Neste trabalho, ele nos enseja que *hamartia* significa, literalmente, "erro de julgamento" e tende a ser mais comumente cometida por aqueles que se encontram tomados pela referência ao bem, investidos de certa posição de poder que lhes confere a função de querer fazer o bem para todos. O equívoco, o engano e todo o resto de significantes que em uma espécie de metonímia vêm compor o repertório da *hamartia*, costuma ser realizado por agentes que procuram respaldar sua ação em referência à ordem, ao *status quo* instituído.

Nesses moldes, parece que se há alguma dimensão de culpabilidade, de arrependimento implícito na ação cometida, ela se deve àquilo que seduz o agente a precipitar-se em uma avaliação que encontra seu suporte, seu ponto de ancoragem na boa intenção, naquela que procura, mesmo cambaleante, acertar o passo, pedir

perdão pelo que se fez. Retomando a situação escolar e a situação filosófica sobre a qual vimos nos debruçando, pode-se dizer que a *hamartia*, no caso da primeira, pende mais para o lado do corpo diretivo que convoca os professores a uma reunião a portas fechadas com o intuito de obterem por intermédio da confissão, uma chamada à ordem, vamos dizer assim e, no caso da segunda, pende mais para o lado de Meleto que chama Sócrates ao tribunal reivindicando o bem da *pólis*.

O não recuo de Sócrates diante da morte, sua altivez e convicção no tribunal são indícios que nos sinalizam que não é da *hamartia*, de um erro de julgamento ou mesmo de uma condição que o situa em um não saber o que estava fazendo que se trata. Da mesma feita, o silêncio cúmplice dos professores diante da postura inquisidora da direção também parece ser um jeito de não recuar diante do que se fez, de assumir a responsabilidade diante da acusação.

Dos efeitos de leitura que podemos recolher do texto de Platão, parece-nos que a postura filosófica que leva Sócrates ao acometimento do ultraje sobre o qual está sendo condenado parece ser mais afeita ao que é articulado em torno do termo *ektos atas* do que em torno da *hamartia.* Nessa perspectiva, o vocábulo *ektos* nos diz muito quando faz referência "àquele que está do lado de fora". *Atas* – indica-nos que um limite foi transposto. Em conjunto e*ktos atas* é trabalhado por Lacan ([1959-1960] 1997) no sentido "daquele que transpõe um limite, uma barreira". Está claro que não se trata aqui daquela barreira que é posta por certo modo de viver junto e que nos convoca responder por nossos feitos, caso venhamos a infringir alguma das convenções firmadas entre os pares. *Ektos atas* parece concernir na transposição de um limite que separa e interpõe a zona entre a vida e a morte.

O testemunho de Sócrates diante do tribunal nos sinaliza, desde a Grécia Antiga, o quanto todo modo de pensar, de agir individual tende a suscitar arrepio em uma comunidade, o quanto todo modo de existir divergente, não cooptável ao todo costuma ser varrido para *fora* de um território. No caso da *Defesa de Sócrates*, o tempo da acusação já diz de uma tentativa de puni-lo fazendo-o responder em praça pública diante de seus discípulos. Como se, com isso, fosse possível constranger o acusado, forçando-o a se desculpar pelo que fez não só diante daqueles que foram seus interlocutores como também diante dos demais habitantes da cidade. Ocorre que Sócrates parece não manifestar ter temor nem piedade diante da acusação de Meleto. Ele assume a imputação que lhe é feita. Ele quer ir para fora, não no sentido de ser

exilado de Atenas, mas para fora da vida – dado que nos indica o texto quando o pensador quase que se oferece a sofrer a condenação máxima.

Não lhe basta apenas vir em praça pública ter de justificar-se. Ficamos a nos interrogar a respeito do que Sócrates deseja afinal senão isto: dar visibilidade ao significante que lhe foi legado pelo oráculo délfico. Parece que pouco lhe importa o preço a ser pago, importa-lhe sim o compromisso assumido de sustentar um bem e uma dívida simbólica, o compromisso de passá-la à posteridade.

Um dos elementos que nos soa como bastante intrigante nesta história, a nosso ver, é que a figura de Sócrates não escrevendo nada, não deixando registro algum, escreve seu nome nas vias de uma posteridade através da transmissão de um saber identificado com uma postura interrogante frente à vida. A este respeito, nada sabemos de um Sócrates senão pelos olhos de um Platão ([387 a. C] s/d), senão pelas acusações que lhe foram feitas por um tal Meleto.

E ficamos a pensar, a que se refere este bem que Sócrates compromete-se em sustentar? Não sendo aquele que se concilia com o bem da cidade, não pode ser outro senão o que está preso à própria estrutura de seu desejo. Na parte final de seu seminário *Sobre a Ética da Psicanálise,* Lacan ([1959-1960] 1997) nos coloca que a única coisa sobre a qual um agente pode vir a ser considerado culpado é "a de ter cedido de seu desejo" (LACAN [1959-1960], 1997, p.382).

Nessas circunstancias, parece ser evidente que o que permite Sócrates "não tremer a voz" diante do tribunal, mesmo encontrando-se desde a condição daquele que está sendo acusado, deve-se ao modo como o que considera como sendo "seu bem" lhe demanda nada menos do que isso: que encaminhe sua existência trilhando um destino particular – destino que insiste que sua dívida seja paga. E, o único modo de pagá-la, reiteramos, consiste em ocupar-se consigo mesmo, elevar à última potência os preceitos délficos que lhe foram legados, não recuar diante da acusação.

Com isso, gostaríamos de lembrar que foi justamente a posição de mestre que lhe foi apontada que lhe trouxe ao tribunal e, mesmo não se identificando com essa posição, Sócrates responsabiliza-se, em seu discurso de defesa por ter transmitido algo a seus discípulos. Parece ter sido justamente ao positivar a dimensão de não-saber que atravessa a experiência humana e ao transmitir, repetimos, não necessariamente uma filosofia, mas o dom de filosofar, que Sócrates faz de seu destino, de sua condição existencial uma espécie de transmissão da falta, por excelência. Ao positivar o não-saber tomando-o como a pedra de toque de seu ensino,

o pólo sobre o qual a interrogação e a descoberta de si repousam, Sócrates coloca-se, necessariamente, implicado com os efeitos indeterminados de seu fazer.

Por último, resta-nos dizer que a *Defesa de Sócrates* parece nos assinalar que é preciso responder pelo impossível da relação, é preciso chamar a responsabilidade para a cena pedagógica mesmo sabendo que a função da responsabilidade pelos efeitos da transmissão (e não da culpa) nos aponta para um lugar pouco confortável, àquele que nos conduz a fazer morada à margem do *status quo* que institui e assenta personagens e funções em lugares determinados no contexto. Ao responder por aquilo que seus discípulos recolhem de seu saber, Sócrates nos aponta que o índice indeterminado da transmissão não é outro senão aquele que vêm extrapolar a intencionalidade das posições de quem ensina e de quem aprende, coloca-nos no duplo compromisso tanto de ser mensageiro de uma herança quanto de responder pelos efeitos do encontro pedagógico.

EXERCÍCIO

1. A figura do professor-pesquisador deve estar comprometida com um gesto duplo: **pensar sobre a experiência e experimentar o pensamento**. Reflita e disserte sobre este duplo compromisso assumido com a *práxis* pedagógica.

Referências

ALVES, Rubem. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Tradução Roberto Rapouso. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A Crise na Educação. Entre o Passado e o Futuro.** Traduzido por Mauro W. Barbosa. 7ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p.221-248.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Traduzido por Edson Bini. 2. ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis.** Traduzido por Diogo Mainardi. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia. O discurso competente e outras falas**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DALLARI, Dalmo. **O que é participação política.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

Dicionário Etimológico *On-line*. Disponível em: http://www.etymonline.com/

FOUCAULT, Michel [1966]. **As Palavras e as Coisas.** Traduzido por Salma Tannus Muchail. 9ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A Ordem do Discurso.** Traduzido por Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16 ed. São Paulo: Edições Loiola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2006. 1CD-ROM.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

_____. **Crítica da Razão Prática.** Traduzido por Valério Rodhen, 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KAUFMANN, Pierre. Dicionário enciclopédico de psicanálise: o legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. , 1996, pp. 510-518.

KEHL, Maria Rita. A mulher e a lei, in: NOVAES, Adauto. (org.) *Ética.* São Paulo: Companhia das Letras, 2005, pp. 261-275.

_____. Civilização Partida, in: NOVAES, Adauto. (org.) *Civilização e Barbárie.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004, pp.101-125.

_____. **Sobre a Ética e a Psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KOHAN, Walter Omar. **¿Y si enseñar fuera imposible? Aprender a pensar com Sócrates.** Rio de Janeiro, 2009. (p. 1-38)

LACAN, Jacques. **Sobre a Ética da Psicanálise**. Traduzido por Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. A mola do Amor. In: _____. **A transferência**. Traduzido por Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992. (p. 11-152)

_____. "De um Outro ao outro", *Seminário 1968-1969.* Publicação não comercial exclusiva para os membros do centro de estudos freudianos do Recife.

_____. **A Ética da Psicanálise. Seminário 7**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1997.

_____. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise**. Seminário 11. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1985.

MOLL, Jacqueline. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação**. Brasília-DF: SEB/MEC, 2011.

MORAES FILHO, Evaristo de. (org.) **Simmel – Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. (p. 182-188)

NÓVOA, Antônio. Pesquisa em Educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre. V. 36. nº 2, p. 533-543, mai/ago, 2011.

PEREC, George. **W ou a Memória da Infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética. Sabedoria e Ilusões da Filosofia**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates.** Traduzido por Marco Sinésio e Fernando Santoro. p. 1-29. s/d

RANCIÉRE, Jacques. **A partilha do sensível**. 2ªEd. São Paulo: Ed.34, 2005.

RICKES, Simone. Do Dom de Transmitir à Transmissão de um Dom. **Psicanálise e Educação: uma transmissão possível.** Porto Alegre, n. 16, APPOA, 1995. (p. 39-51).

SARAMAGO, José. **Manual de Pintura e Caligrafia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VALÉRY, Paul. **Eupalinos ou O Arquiteto.** Traduzido por Olga Reggiani. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

VIEIRA-PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. 13ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEPFIL
NÚCLEO DE ENSINO
E PESQUISA EM FILOSOFIA

DISSERTATIO

FILOSOFIA