

Filosofia, educação e liberdade

Marilene de Melo Vieira
Universidade Federal de Viçosa
mmvieira@ufv.br

Resumo:

Ao se pensar a educação, faz-se mister entendê-la como prática social-histórica intencional, de sujeitos dotados de potencial liberdade, que podem assim interferir tanto positiva como negativamente no processo educativo. Pode-se conhecer e fazer ciência com relação aos homens, mas essa ciência não abarca a totalidade e a complexidade dos fenômenos do humano e, menos ainda, tudo o que se refere à sua imaginação radical e a sua criatividade. Sobre estas, a ciência não tem nem a primeira e nem a última palavra. Mas, por ser a educação uma prática social, é inconcebível pensar que a ciência poderia prescrever como ela deveria ser! Entendida assim a educação, qualquer tentativa de prescrição científica choca-se com o que há, em nós, de intrinsecamente humano – nossa psique, nossa história pessoal, nossa liberdade. Dessa forma, há fatos referentes aos humanos que a ciência pode conhecer, e eles se encontram apenas na esfera dos fenômenos físicos, químicos e biológicos. Os fenômenos da psique estão ainda a serem explorados, e o que deles se conhece não pode ser generalizado para prever-se ou prescrever-se na área da educação. Na educação, o que se pode e o que se deseja é a construção, por parte de quem educa, seja o pedagogo seja o professor, de uma reflexão sobre a própria prática, que lhe permita julgar as situações cotidianas e decidir sobre elas, com máximo de coerência e justiça.

Palavras-chave: Educação. Indeterminado. Liberdade e Filosofia.

Resúmen:

Cuando se piensa la educación, se hace fundamental comprenderla como práctica social e histórica intencional, de sujetos dotados de potencial libertad, que pueden así intervenir, de manera positiva o negativa, en el proceso educativo. Se puede conocer y hacer ciencia con relación a los hombres, pero esa ciencia no abarca la totalidad ni la complejidad de los fenómenos del humano, aún menos todo lo que se refiere a su imaginación radical y su creatividad. Sobre ellas, la ciencia no tiene ni la primera, ni la última palabra. Sin embargo, siendo la educación una práctica social, no se puede concebir pensar que la ciencia podría *prescribir* como ella debería ser. Así comprendida la educación, cualquiera tentativa de prescripción científica va contra lo que hay, en nosotros, de intrínsecamente humano — nuestra psique, nuestra historia personal, nuestra libertad. Por lo tanto, hay hechos referentes a los humanos que la ciencia no puede conocer y se encuentran solamente en la esfera de los fenómenos físicos, químicos y biológicos. Los fenómenos de la psique todavía no han sido explorados, y lo que se conoce de ellos no puede ser generalizado para que se pueda prever o

prescribir en el área de la educación. En la educación, lo que se puede y se desea es la construcción, por parte de quien educa, sea el pedagogo, sea el profesor, de una reflexión sobre la práctica ella misma, que le permita juzgar las situaciones cotidianas y decidir sobre ellas con la más grande coherencia y justicia.

Palabras clave: educación, indeterminado, libertad y filosofía.

Abstract:

When one thinks education, one must comprehend it as an intentional socio-historical intention of subjects with potential freedom, who can thus intervene, both positively and/or negatively, in the educational process. One can, hence, know and make science concerning persons, but this science does not reach the full range, the complexity of said persons' phenomena, nor all that concerns their root imagination and creativity. Science neither starts nor ends these matters. Nevertheless, as education is a social practice, one could never *prescribe* how it should be. As such, education, and any attempt of prescribing science, comes against what is, within us, intrinsically human: our psyche, our personal history, our freedom. Hence, there are facts concerning humans that can come to the knowledge of science, and they are found only in the sphere of physical, chemical, and biological phenomena. The phenomena of the psyche are yet to be explored, and what is known of them cannot be generalized so as to foresee or prescribe in the field of education. In education, what is possible and desirable is the construction, from those who educate, whether they are educators or teachers, of a reflection on the practice itself, so as to allow judgment of everyday situations and decision-making on them, with utmost coherence and justice.

Keywords: education, undetermined, freedom and philosophy.



Tudo indica que, nos dias de hoje, é a *ciência* que se encontra instalada no lugar de Deus. Desde há algum tempo, ela vem se atribuindo o papel de referência absoluta. Impõe-se o positivismo, que gera o cientificismo.

Japiassu

Na relação entre filosofia e educação, que faz da segunda, objeto de reflexão da primeira, situa-se a questão da formação do homem. Podem-se responsabilizar os cursos de formação de professores pela perspectiva que a disciplina de Filosofia da Educação assume como estudo das ideias pedagógicas dos filósofos, apresentada nos manuais de pedagogia ou de história da pedagogia ou história da educação e da filosofia.

Para Tomazetti (2000a):

Embora a idéia de formação geral do homem tenha sua origem no pensamento dos filósofos gregos, a história da filosofia, de maneira geral, tem demonstrado que os filósofos sempre compreenderam a *educação* enquanto um processo de formação. Por isso, o filósofo pode ser considerado o iniciador do discurso sobre a educação, um discurso que buscou apreender a totalidade da educação, procurando responder às questões: que é o ato de educar?; qual a natureza da relação entre educador e educando?; qual o fim da educação? E, mais: que tipo de educação é o mais apropriado para desenvolver integralmente o homem, isto é, desenvolver suas potencialidades, sua essência? A preocupação dos filósofos com a educação definia-se, conseqüentemente, como uma preocupação com o processo de **formação geral do homem**. (p. 1-2).

Mas, no Brasil, para a autora (2001):

[...] a tradição do ensino de filosofia da educação no Brasil foi em grande medida, o estudo das idéias sobre educação de importantes filósofos no contexto da história da filosofia. [...] A dimensão histórica da filosofia e da educação/pedagogia era concretizada com o estudo de pensadores clássicos e das principais correntes filosóficas. A filosofia da educação sustentava-se na apresentação do pensamento dos filósofos, extraindo suas idéias acerca da

educação. Ensinar filosofia da educação era, quase sempre, descrever a história do pensamento educacional/filosófico. A partir dessa descrição, extraíam-se as temáticas características do saber filosófico da educação, como a ética, a estética, o homem, o conhecimento, os valores e os fins, em sua relação com a educação. (p. 450).

É a essa atitude conservadora, que marca tanto o curso de Filosofia como a disciplina de Filosofia da Educação, que se pode imputar a “denegação da dimensão instituinte”, de que falava Castoriadis (1992) e que é responsável pela “[...] criação de indivíduos absolutamente conformes, que vivem e se pensam, na repetição [...], cuja imaginação radical é reprimida o mais possível, indivíduos que quase não são verdadeiramente individuados.” (p. 139).

Mas, se a ciência e a técnica se tornaram os ícones da sociedade moderna, elas só podem ser pensadas e elucidadas no social-histórico, pois, ao se instituir uma sociedade, instituem o fazer e o representar/dizer social, os quais se fazem nas dimensões imaginária e conjuntista-identitária.

Consustanciados à lógica identitária e constituindo as dimensões estruturadoras da instituição social-histórica, o *legein* e o *teukhein* significam a forma de captação, percepção e tematização do mundo–linguagem e da instituição da técnica como o fazer social.

Interessa, nesse momento, a questão do *teukhein* – a instituição da técnica como o fazer social, que se materializa na própria organização social – a rede de relações sociais, que é a própria instituição. Mas a instituição não se reduz à técnica, ela a contempla e inexistiria sem ela. A instituição é, também, dimensão imaginária, que se institui nas significações sociais.

Castoriadis enfatiza, assim, a impossibilidade de “[...] separar as significações do mundo estabelecidas por uma sociedade, sua “orientação” e seus “valores”, do que é para ela o *fazer eficaz* [...]” (1987a, 311), o que se faz, ao tomar a sociedade moderna, pensar a realidade socioeconômica que se institui – o capitalismo e a significação social que enraíza: a expansão ilimitada do “domínio racional”. Castoriadis toma de Marx, os determinantes do capitalismo: “A acumulação das forças produtivas combinada à transformação sistemática dos processos de produção e de trabalho e aquilo que ele chamou de “aplicação racional da ciência ao processo de produção.” (2004, p. 98) e apresenta duas de suas características essenciais.

A primeira diz respeito ao impulso para a dominação. Ora, a significação imaginária social da expansão ilimitada do “domínio racional” penetra, primeiro, na esfera da produção, porque as mudanças da técnica permitem uma racionalização dominadora. Mas todas as esferas da vida social são visadas. Assim, se a economia e os critérios econômicos são centrais na vida social



capitalista, a expansão ilimitada do “domínio racional” penetra, também, no consumo e na totalidade da vida social – no Estado, na educação, no direito, na vida política etc.

A segunda característica é a racionalização, “novo modus faciendi” – “racional”, isto é, “econômico”. O que importa é a maximização do lucro e a minimização dos custos.

Assim, razão, racionalidade e racionalização tornam-se universalmente influentes. Mas, para o filósofo (1992) “[...] a Razão, processo aberto de crítica e elucidação, transforma-se de um lado em computação mecânica e uniformizante [...], e de outro lado em sistema universal e pretensamente exaustivo [...]” (p. 21), isto é, a razão torna-se a justificativa de si própria, o fundamento autosuficiente da atividade humana e o tribunal perante o qual tudo e todos serão julgados e medidos. A racionalidade transforma-se em comportamento adequado à obtenção de maximização de metas que não podem ser obstruídas pelo humano, pela tradição etc. O que importa é tornar mais eficientes os processos de produção, organização e planejamento, pelo emprego de métodos científicos e instrumentos tecnológicos. A racionalização implica um recurso maior, em níveis de planejamento e controle, a critérios de utilidade racionais. A racionalização é a utilização de métodos produzidos pela ciência, que objetivam o ajuste ótimo dos meios aos fins, para que todo esforço produza um resultado máximo.

Tornados valores absolutos da sociedade moderna, pelos seus resultados, a ciência e a técnica transformam-se em nova ideologia e novos mitos: como ideologia, a ciência é crença no poder do homem de explicar, totalmente, a realidade natural e social e de poder controlá-las inteiramente por meio da técnica; é crença no progresso e na evolução contínua dos conhecimentos. Como novo mito, a ciência é crença no poder ilimitado que o humano adquire sobre coisas e humanos. Segundo Castoriadis (1987a),

[...] a natureza, o valor, a orientação, o modo de produção e os produtos desse saber lhe parecem acima de qualquer discussão, dogmas que em nada diferem, quanto à solidez e ao modo de adesão subjetiva, dos dogmas religiosos que reinavam recentemente. (p. 201-202).

Esse progressismo científico e essa atitude cientificista de fé infundada de que a ciência pode e deve tudo conhecer e dominar, e mesmo de que ela o faz ao produzir explicações causais para a realidade natural e social, cravaram o tecido da sociedade ocidental.

A modernização da educação, que confere um estatuto de cientificidade à Pedagogia, tem a sua fonte nos conhecimentos da Psicologia, da Sociologia e da Biologia. Tais ciências, ao

incorporarem o método científico e constituírem a sua objetividade, tinham se autonomizado da Filosofia e constituíam a tríade das ciências da educação. Mas, e a Filosofia? Compreendida, no início, como a totalidade do saber, a Filosofia foi excluída como ciência da educação e era, agora, objeto de enfrentamento da objetividade das ciências humanas, principalmente por causa da Metafísica.

Nessa modernização educacional:

[...] a) o conceito de atividade científica passou a ser definido a partir da racionalidade presente na esfera da produção; b) há uma repolitização do discurso pedagógico, no qual o padrão técnico recobre a dimensão política; e c) a sociedade é concebida como uma anterioridade ao indivíduo, gerando a necessidade de promover a sua adaptação à sociedade (MONARCHA, 1992, p. 47).

Assim, os problemas educacionais eram tratados numa perspectiva estritamente técnica, “científica”, sem nenhuma conexão com o social-histórico, o que irá perdurar na história da educação brasileira.

Mas, ao se pensar a educação, faz-se mister entendê-la como prática social-histórica intencional, de sujeitos dotados de potencial liberdade, que podem assim interferir, tanto positiva como negativamente, no processo educativo. Pode-se conhecer e fazer ciência com relação aos homens, mas essa ciência não abarca a totalidade e a complexidade dos fenômenos do humano e, menos ainda, tudo o que se refere à sua imaginação radical e a sua criatividade. Sobre estas, a ciência não tem nem a primeira e nem a última palavra.

Nesse sentido, as ciências humanas, que se debruçam sobre o objeto da educação, produzem conhecimento, utilizando seus recursos teórico-metodológicos que permitem conhecer o humano em seus diferentes processos, mas não a sua totalidade e complexidade como seres livres e criadores. Conhecimentos são também produtos que devem ser tomados como provisórios, pois a própria ciência é um processo que tanto pode confirmá-los, como superá-los ou negá-los.

A produção de conhecimento na área das ciências humanas, em especial, ao tomar como objetos o sujeito e o processo educativo, tem-se configurado como atribuição específica dos pesquisadores da educação. Tal produção é socializada nos cursos de formação de educadores, na produção editorial e em eventos da área educacional. Daí, a interrogação: têm os educadores, no seu cotidiano, acesso a essa produção? Como selecioná-la? Que critérios utilizam para adotá-la como referência?

É nesse sentido que Severino (2000a) distinguiu “[...] entre o conhecimento sobre a educação produzido pelas ciências humanas que dela tratam, e um possível conhecimento intrinsecamente produzido no campo específico da própria educação [...]” (p. 133), o que demonstra uma dicotomia entre pesquisadores e educadores e faz com que o “[...] possível conhecimento produzido no campo específico da própria educação [...]” só tenha validade após o crivo dos pesquisadores. Daí, questiona-se: produzem os educadores conhecimento educacional? Refletem eles sobre sua própria prática? Ou são objeto de pesquisa dos *experts* da educação?

Pensar, então, a relação das ciências da educação com essa prática social – a educação:

De forma clara, não se deve esperar das ciências da educação aquilo que elas não podem dar, isto é, a elaboração de uma pedagogia segura de si mesma, segura de seus fundamentos, segura da ação a ser realizada, do gesto a ser feito, das palavras a serem ditas ou das finalidades a serem perseguidas. Tal projeto, a nosso ver, é irrealizável, pelo fato de que uma classe de 25 ou 30 alunos comporta dimensões em tensão, que ela constitui um conjunto singular que evolui no tempo, que esse conjunto não é hoje exatamente aquilo que era ontem em o que será amanhã, e pelo fato de que a ciência não poderia prescrever aquilo que contribui a descrever. Esse conjunto resiste à generalização científica, que certamente não é inútil, mas que não permite ao professor determinar com certeza o que convém fazer nessa ou naquela circunstância, o que será a sala de aula no instante seguinte, amanhã ou na semana que vem.

Dia após dia, o professor deve se adaptar a uma situação sempre nova, negociar com a complexidade do real, encarar novos desafios e realidades inéditas, “*e essa adaptação supõe uma faculdade de julgar que só se aperfeiçoa com a experiência e sua elaboração em forma de uma reflexão pessoal*” (CANIVEZ *apud* GAUTHIER et al., 1998, p. 359-360).

Assim, o cientismo se entranhou na sociedade capitalista, inclusive na educação, difundido pela ideia de que a ciência tudo pode e de que só é válido o que foi submetido a procedimentos científicos. Mas, por ser a educação uma prática social, é inconcebível pensar que a ciência poderia *prescrever* como ela deveria ser! Entendida assim a educação, qualquer tentativa de prescrição científica choca-se com o que há, em nós, de intrinsecamente humano – nossa psique, nossa história pessoal, nossa liberdade. Dessa forma, há fatos referentes aos humanos que a ciência pode conhecer, e eles se encontram apenas na esfera dos fenômenos físicos, químicos e



biológicos. Os fenômenos da psique estão ainda a serem explorados, e o que deles se conhece não pode ser generalizado para prever-se ou prescrever-se na área da educação. Na educação, o que se pode e o que se deseja é a construção, por parte de quem educa, seja o pedagogo seja o professor, de uma reflexão sobre a própria prática, que lhe permita julgar as situações cotidianas e decidir sobre elas, com máximo de coerência e justiça.

Para pensar a formação humana, Valle busca em Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*, a exigência “de que o objeto visado pela reflexão possa efetivamente concernir à prática e ao uso humano”. Objeto da reflexão e sua justificativa, a prática humana e, em especial, a prática social da educação, deve ser continuamente buscada, para que se possa construir-lhe o sentido.

Ao compreender Castoriadis e sua atividade filosófica como a concretização de um compromisso de interrogação ilimitada sobre o que se é e se vive no espaço social-histórico, para fundamentar ação consciente e deliberada do humano, ela reafirma sua coerência com a definição que ele apresenta de filosofia: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (p. 17), que se expressa na “[...] atitude de levar a sério a convicção que fez nascer a filosofia: a de que tudo o que vivemos e concebemos pode e deve ser objeto de nossa interrogação.” (VALLE, 2008, p. 495-496).

Assim, verifica-se, em Castoriadis, a filosofia como *interrogação aberta e incessante, como criadora dos sentidos* que erigem o mundo próprio do sujeito e o mundo coletivo do social-histórico; “[...] como possibilidade de exame crítico da atividade de instituição das crenças, valores, aspirações, hábitos que definem o modo de ser coletivo e o modo de ser particular de cada um” (VALLE, 2008, p. 496); como atividade consciente e deliberada, que só pode se concretizar no espaço democrático, motivo pelo qual filosofia e democracia são intimamente ligadas; como “[...] exercício de *contínua* busca e aquisição de uma disposição que se trata, a partir daí, de *tentar* tornar durável” (VALLE, 2008, p. 497); disposição adquirida para a interrogação.

E o que é necessário para que ela se concretize?

Antes tudo, a atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão.

O que levaria a construir tal disposição para a interrogação se é muito mais cômodo, menos angustiante, submeter-se ao mundo instituído?

Castoriadis (1999) afirma que se filosofa para “[...] salvar nosso pensamento e nossa coerência” (p. 15). Assim, a frase de Sócrates – “*o anexetastos bios ou biotos*, vida sem exame, a vida sem reflexão, não é vivível, eu prefiro morrer” (p. 54), é reescrita por Castoriadis e por Valle: faz-se filosofia, porque é pelo exame que se constrói, de forma coerente, o sentido cotidiano da prática. Isto significa que tal atividade pode e deve ser realizada por cada um que o desejar e buscar romper com a submissão e conformismo ao que recebeu da psique, da história e das instituições do social-histórico.



Podem-se, assim, apontar as contribuições de Castoriadis à educação, no que diz respeito à teoria: crítica à filosofia como uma função reservada aos *experts* e, conseqüentemente, a divisão teoria e prática, o caráter alienante da teoria, que se transforma em dogma, impedindo a interrogação.

Sua maior contribuição é, contudo, a sua reflexão ontológica, que serve de base todo o resto

Dizemos: há uma reflexão/elucidação que se preocupa com o ser/ente e se pergunta sobre o que lhe *pertence* de próprio e o que lhe *pertence* na medida em que ele é para nós – isso é, pelo fato de refletirmos sobre ele. Esta formulação afirma que é impossível separar reflexão sobre o ser e reflexão sobre os entes, como é impossível separar reflexão sobre o ser e “teoria do conhecimento” [...] (CASTORIADIS, 1999, p. 16).

Em sua reflexão sobre o que cada ser tem de próprio, Castoriadis explicita o diferencial de sua produção teórica – o poder de criação. Presente nos viventes em geral, esse poder de criar sentido é determinado pela funcionalidade. Presente no humano, esse poder de criação dá existência às significações sociais que constituem o magma, sustentáculo da existência individual e coletiva.

Mas, o que é o humano? O que dele se pode dizer? Qual o seu modo de ser?

Para Valle (2008), ele se nos apresenta como “complexo” e “enigmático”. Para compreendê-lo e elucidá-lo mister se faz tomar-se da dimensão lógico-ontológica e da dimensão imaginária.

Na dimensão lógico-ontológica:

.O fato de que uma vida social tenha podido existir mostra que esta lógica identitária ou conjuntista tem apoio no que existe – não somente no mundo natural no qual a sociedade surge, mas na própria sociedade, que não pode representar e se representar, dizer e se dizer, fazer e se fazer sem colocar em ação também esta lógica identitária ou conjuntista, que só pode instituir e se instituir instituindo também o *legein* e o *teukhein*. [...] Porque a lógica identitária é lógica da determinação, se especifica segundo os casos como relação de causa e efeito, de meio a fim ou de implicação lógica. (CASTORIADIS, 1982, p. 210).

Ao utilizar essa dimensão e os princípios que ela comporta – identidade, não-contradição, terceiro excluído, equivalência entre propriedade e classe – são possíveis o representar, o dizer e o fazer humanos e explicá-los. Tal dimensão é intrínseca ao humano, mas está longe de exaurir-lo. Outra dimensão, especificamente humana, rompe com a determinidade: é a dimensão imaginária, criadora, que só existe porque o humano, para além de pura composição biológica, é psique.



As duas dimensões – lógica conjuntista-identitária e imaginária – permitem o conhecimento e a compreensão do humano. A primeira, no âmbito da determinidade, a segunda, no âmbito da criação individual e coletiva.

É a dimensão imaginária, criadora, a grande contribuição de Castoriadis à educação. Ele não formalizou uma teoria pronta, acabada, uma vez por todas. Para Valle (2008), ele tomou como objeto de reflexão as

[...] duas extremidades que definem a auto-alteração: a aprendizagem – que, entendida como categoria biológica, demarca no *fenômeno mais amplo da adaptação animal* o lugar do humano (1999, p. 40-42) – e a *paidéia*, o processo de formação desse ser que é, em toda a natureza, o único a quem é dada a possibilidade de autonomia. (p. 510).

Mas, o respeito à Castoriadis, à sua produção teórica e à compreensão da possibilidade de apoiar-se nele, para elucidar a educação, levou Valle a:

Entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado “estendido entre as flores, voltado para o céu”. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar (CASTORIADIS, 1987, p. 10).

Ela presta honras ao Mestre Filósofo, ao tomar sua teoria não como dogma, mas como criação de interrogações que alimentam o pensamento. É o que faz a autora, ao explicitar algumas contribuições do filósofo. Uma delas remete à própria definição do que é Filosofia e sua finalidade: “[...] compromisso com a totalidade do pensável” (CASTORIADIS, 1999, p. 17), “[...] para salvar nosso pensamento e nossa coerência” (idem, p. 15). A encarnação dessa definição torna objeto de interrogação tudo o que se vive e se concebe, para a construção refletida, consciente e deliberada de sentidos do mundo coletivo e individual. Tal concepção traz implícito que a filosofia é uma disposição que não é pura, nem espontânea, mas que deve ser criada pelo *nomos* e pela *paidéia* e preservada continuamente. Portanto, embora não encarnada por todos, nem todos filosofam e interrogam-se, ela existe como possibilidade. Ela não é também, disposição/atribuição específica dos *experts*, produtores de teoria, que refletem sobre os outros e sua prática e não sobre si próprio. Ainda que:



Não existe teoria como “visão” do que é nem como constituição ou construção sistemática e exaustiva do pensável, de uma vez por todas, ou gradual e progressivamente desenvolvida. [...]

Há um fazer teórico, que só emerge em um dado momento da história. Uma atividade, uma empresa humana, um *projeto* social-histórico: o projeto de teoria. Dar conta e razão – *logon didonai* – de tudo: do mundo, dos objetos que nos cercam, das suas “leis”, de nós mesmos, desta própria atividade. E dizer isso é ainda estar na teoria – nesse projeto e prosseguir nele. Perguntar-se: o que quer dizer dar conta e razão – é ainda querer dar conta e razão [...]. (CASTORIADIS, 1987, p. 19).

Assim, a teoria, que pode ter caráter alienante, em atitude cientificista ou dogmática, o que impede a interrogação, é um empreendimento humano, uma criação, uma necessidade.

Na educação, as interrogações seriam:

Quem é esse ser (sempre encarnado e particular) que tenho diante de mim, e o que ele me revela sobre o modo de ser (racional, mas também estético e afetivo) desse que eu chamo correntemente de *aluno*?; mas também: “O que é, de onde veio para onde vai essa sociedade que tenho diante de mim, e o que isso me revela sobre o que posso e desejo chamar de *educação, professor, aluno*?” (e aí, por exemplo: Até onde, em nossa experiência formativa contemporânea, a idéia de *natureza humana* foi criticada, ou permanece intacta, justificando algumas das ações correntemente adotadas?) (VALLE, 2008, p. 499).

Tais questionamentos sobre a sociedade e a concepção de educação, de aluno, de professor, enfim, sobre a própria natureza do humano, em que todo professor deveria se colocar, não é o que acontece. Imerso no cotidiano da prática, com dupla ou tripla jornada de trabalho, esse que assume, hoje, a função de professor, em consequência do seu próprio processo formativo, da dicotomia entre teoria e prática, mas também do seu conformismo e submissão, pediu demissão daquilo que é mais caro ao humano – a atividade do pensamento. Como tornar essas interrogações permanentemente abertas e presentes no cotidiano educacional?

Pensa-se que essas interrogações são concernentes ao coletivo da educação, mas não exclusivamente. Elas têm implicações, mas, são também ressonância do social-histórico. Por isso, a realidade da educação pode e deve ser objeto de interrogação de todos, principalmente daqueles que a vivem cotidianamente.



De acordo com essas interrogações, Valle (2008) admite que a filosofia só pode ser entendida “*como uma ontologia*” (p. 499): “[...] possibilidade de se interrogar sobre a própria existência e sobre seus sentidos” e “[...] interrogar também as teorias de que lançamos mão para pensar os seres em suas diferenças” (p. 500).

É na reflexão ontológica que a autora sustenta outra contribuição: a impossibilidade de se explicar totalmente a realidade humana e social, utilizando conceitos e teorias das ciências (naturais, físicas, biológicas e matemáticas), não pelo fato de o indivíduo ser um incognoscível absoluto, mas “[...] dos termos primeiros e últimos, há compreensão direta e não conhecimento discursivo” (ARISTÓTELES *apud* CASTORIADIS, 1987, p. 55). Para compreender o humano, o autor explicita as dimensões da lógica conjuntista-identitária, cujo princípio é a determinidade, e a dimensão imaginária, cujo princípio é a criação. Na dimensão da lógica conjuntista-identitária, destacam-se a técnica e a ciência, esta definida:

[...] como produção e reprodução dos fenômenos na experimentação e observação, como inferência formalizável (...) dos enunciados, como correspondência unívoca de uns e outros; constitui os seus resultados como verificáveis e acessíveis [...] (p. 41).

Marcada pela verificabilidade/comunicabilidade e pela temporalidade cumulativa, a ciência moderna tornou-se espaço de aplicação da divisão do trabalho, de acumulação de resultados e conhecimentos efetivos. Mas, e a dimensão imaginária? Para além do projeto de instaurar uma ciência da sociedade e dos homens, a dimensão imaginária, instauradora de sentidos, não se permite formalizar, pois não é possível eliminar do conhecimento a “[...] subjetividade de uma experiência intransferível e singular”, e nem tentar explicar o homem, tomando apenas um de seus aspectos – a especialização da ciência. Assim, “[...] no que se refere à existência humana, não há “ciência” que permita explicar ou formalizar essa criação ininterrupta de sentidos, não há *ciência do sentido* [...]” (VALLE, 2008, p. 505), embora existam teorias, que lhe sejam próprias e que permitem elucidá-la.

Castoriadis (1987) ainda denuncia que o magma de significações imaginárias sociais da sociedade capitalista transformou o “[...] pensamento em Razão – ou seja, finalmente, em “teoria” submetida ao identitário-conjuntista [...]” (p. 134-135), ocultando a historicidade e a socialidade do pensamento e do indivíduo, ocultando a práxis e a poíesis, ocultando a criação do imaginário radical, do imaginário social, além da própria “lógica” e da Razão.

Para o Filósofo da imaginação social e psicanalista:

Pensar: *elucidar*; não “teorizar”. A teoria é somente um momento da elucidação, sempre lacunar e fragmentaria. (...) Mas lógica e teorização, sem serem simples “instrumentos”,



só adquirem sentido quando mergulhadas numa *atividade de elucidação* que as ultrapassa e não poderiam ficar simplesmente submetidas a seus critérios. Mas também: *fazer* (o que, convém lembrar, não quer dizer “passar ao ato”) – e fazer *com* um outro (p. 136).

A frase “Pensar: elucidar; não teorizar” dá o que pensar. Muitas vezes, os termos elucidar, pensar, teorizar e cogitar são confundidos. No Novo Dicionário Eletrônico Aurélio – versão 5.0 (2004) – elucidar: esclarecer, explicar; pensar: refletir, raciocinar; cogitar: pensar, refletir e teorizar: ação de contemplar, examinar. Para o autor,

O mundo histórico é o mundo do *fazer* humano. Esse fazer está sempre em relação com o saber, mas esta relação precisa ser elucidada” (90), o que consiste no “[...] trabalho pelo qual os homens tentam pensar o que fazem e saber o que pensam. (CASTORIADIS, 1982, p. 14).

E é a elucidação, o pensamento, que deve ser concretizado, quando se toma como “objeto” a atividade da educação:

Educar uma criança (quer como pai ou como pedagogo) pode ser feito com uma consciência e uma lucidez mais ou menos grandes, mas é por definição impossível que isso possa ser feito a partir de uma elucidação total do ser da criança e da relação pedagógica (CASTORIADIS, 1982, p. 92).

Para o filósofo, o essencial da educação é a própria relação que se estabelecerá entre a criança e o educador, e a evolução desta relação, dependerá do que um e outro farão. Considerando que o mesmo ocorre na psicanálise, também atividade prático-poética “[...] definida por um objetivo de transformação e não por um objetivo de saber” (1987a, p. 50), pode-se pensar como o autor, que a teoria que se lhe é específica, também corresponde à educação, bem como ao próprio humano:

Assim como não procede do desejo de saber do analista, a atividade analítica não consiste na aplicação desse saber. Não é somente que o conhecimento da teoria não basta para ser analista; é que a maneira com que ela intervém no processo analítico não tem alhures modelo nem equivalente e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem principalmente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa. Como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, nesse caso, achar a solução, que é preciso descobrir cada vez (sem nem mesmo haver garantia de que a solução existe). A teoria orienta, define classes



infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução (CASTORIADIS, 1987^a, p. 51).

Segundo Valle (2000), a educação é, para Castoriadis, uma atividade práctico-poiética, cujo objetivo é a formação humana, a autotransformação, que pode se realizar na psicanálise, na educação e na política. Em *Encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado* (1992), no texto *Psicanálise e Política*, o autor, ao falar da psicanálise, explicita o que é a atividade práctico-poiética:

[...] os dois participantes são agentes. O paciente é o principal agente do desenvolvimento da sua própria atividade. Eu a chamo de poiética, pois ela é criadora; seu êxito é (deve ser) a auto-alteração do analisando, isto é, falando com todo rigor, o aparecimento de um outro ser. E eu a chamo de prática, pois chamo de práxis a atividade lúcida, cujo objeto é a autonomia humana, e pela qual o único “meio” de atingir esse fim é essa própria autonomia (p. 156).

Da citação, poder-se-ia entender que a psicanálise é atividade prática-criadora. Retornando a divisão aristotélica, as atividades humanas classificam-se em *práxis* e *poiésis*. As primeiras têm o fim em si mesmas e implicam a realização dos fins da existência. São a política e a *theoria*. As segundas são atividades de produção de meios para fins que lhe são exteriores. Diferente de Aristóteles, Castoriadis (1999) concebe a *práxis* como “

[...] uma *modalidade* do fazer humano. [...] É a atividade que considera o outro como podendo ser autônomo, e tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia. [...] ela é o próprio, não dos seres humanos em geral, mas da subjetividade reflexiva e deliberante (p. 62).

Portanto, as atividades que visam a certa transformação do humano – psicanálise, educação e política – são *práxis*. Para o próprio autor (1992), “[...] a subjetividade, como instância reflexiva e deliberante (como pensamento e vontade) é *projeto* social-histórico cuja origem [...] é datável e localizável” (p. 121). Mas ela é uma virtualidade, uma possibilidade e pode ser um projeto. Como atividade consciente, realiza-se numa lucidez “relativa”, pois o seu objeto é o novo e o “[...] seu próprio sujeito é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que o *faz* também” (1982, p. 96). Para Valle (2008), “[...] a impossibilidade de discernir estas duas dimensões é, pois, o que caracteriza as atividades voltadas para a criação da prática, mas também das condições e modos de autonomia humana” (p. 511 – nota 5) e define as atividades práctico-poiéticas.

Eis por que a educação é práctico-poiética, para Castoriadis:



[...] a educação é *poiésis*, porque visa a uma finalidade que lhe é exterior, porque deve constituir-se em atividade criadora de algo que não estava lá, inicialmente, e que é precisamente a liberdade – a autonomia humana, Porém, como essa finalidade não está determinada *a priori*, como ela é um *poder poder ser*, a *poiésis* educativa jamais poderia ser assimilada a uma *téchne*. Assim, a educação é *práxis*, porque, atividade lúcida, deliberada e deliberante, seu objeto, sua finalidade, é o próprio exercício dessa lucidez e dessa deliberação. Na educação, portanto, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a autocriação. (VALLE, 2002, p. 271).

Assim, a filosofia da educação é compromisso de interrogação incessante para a construção da autonomia.

Outras contribuições de Castoriadis para a educação estão na crítica às concepções que a entendem como atualização de potencialidades preexistentes no indivíduo, como “resultados objetiváveis” e como aprendizagem, categoria biológica.

Ressalte-se que, na obra do filósofo, a reflexão sobre a *paidéia* é fundamental e,

[...] sempre tematizada em sua íntima relação com a política e a psicanálise – o que, sem dúvida, permite elucidar o caráter político da educação, tanto quanto sua responsabilidade na criação de subjetividades reflexivas e deliberantes (VALLE, 2008, p. 510),

ainda, que ela não se concretize em obra explícita.

Pensar e falar sobre a educação pressupõe a contribuição dos gregos: não no sentido de modelo ou paradigma a ser reproduzido, mas como propõe Castoriadis, na condição de *gérmen* (CASTORIADIS, 1987b, p. 271). Berço da cultura ocidental, a influência grega se faz sentir em diversos domínios humanos, mas interessa, sobretudo, à problemática educativa. A epígrafe explicita alguns princípios formulados pelos gregos que, ainda hoje, estruturam e se fazem liame da educação a essa herança.

Destaca-se, entre eles, “[...] a passagem da educação (como *práxis* e como tradição) à pedagogia (como teoria e como construção de modelos autônomos e inovadores em relação à tradição)”, que se localiza, temporalmente, na época dos sofistas e de Sócrates. Para Cambi (1999), nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas.” (p. 87). É a *paidéia* dos filósofos. Em Sócrates, “[...] como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo” (p.88). Em Platão, há dois tipos de *paidéia*: a socrática

e a política. A primeira refere-se à formação da alma individual, que, sob o controle da razão, objetivaria a pura contemplação das idéias, mas, ela não pode ser pensada descolada da *paidéia* política, na qual o modelo de formação é específico para cada classe social: a dos produtores, a dos guardiões-guerreiros e a dos governantes-filósofos. Esta *paidéia* “[...] permanecerá na cultura ocidental como um modelo-máximo [...]” (p. 91). Em Isócrates, vige a do logos. Em Aristóteles, “[...] a pedagogia é reconfirmada, seguindo Platão, como disciplina formadora da alma e como ação civil, ligada à cidade” (p. 92) e o processo de formação consiste na realização das virtudes dianoéticas (racionais).

Assim, é em Platão e na sua *paidéia* que se encontra a raiz de um dos principais problemas que perspassa a educação até a contemporaneidade: a supervalorização do conhecimento, isto é, sua primazia sobre todas as demais atividades humanas, a supremacia do conhecimento teórico sobre o prático. Na época moderna, essa sobrevalorização do conhecimento – científico – culmina na crença de que a ciência e a técnica tudo podem e tudo fazem, tanto no domínio das coisas, como no domínio dos homens. É nesse sentido que Valle (2003) diz que se pensa e se age como fosse “[...] possível um saber certo e infalível sobre a educação (e sobre a política), mas que esse saber é o único que *deve* guiar sua realização” (p. 11). Aqueles que assim o fazem, pensam a educação como campo do determinado, onde é possível um saber totalizante sobre o sujeito e sua formação, que o problema está no encontrar a técnica exata para se educar corretamente. O possível na educação torna-se, portanto, a adequação do humano à sociedade, a todo e qualquer custo. Castoriadis (1992) comenta com ironia:

Um psiquiatra comportamentalista (de fato, pavloviano), um “pedagogo” como o pai do presidente Schereber, os guardas de um campo de concentração nazista ou stalinista, os agentes do *Minilove*, e o próprio O’Brien (ORWELL, 1984), todos agem para mudar seres humanos – e, frequentemente, têm êxito (p. 152-153).

Nesse tipo de mudança, objetiva-se erradicar do humano um pensar e um querer próprios, para modelá-lo, adestrá-lo, segundo o que se pretende. Aqueles que a praticam, fazem da educação uma prática antecipada, ou seja, *a priori*, eles sabem como as coisas devem acontecer.

Mas a educação, como prática social, aconteceu, acontece e acontecerá. Sujeitos são educados e a história é testemunha de que essa educação não consistiu em modelagem, em formatação e adestramento. As questões se multiplicam, sem respostas: o que é educação? Qual seu sentido? Quais suas finalidades? Que educação para que tipo de sociedade? Quem é o aluno? Pode-se, supostamente, saber o que fazer com ele? Será que se saberia algum dia claramente o que fazer e como fazer para educá-lo? Contudo, essas questões não se fazem



presentes no cotidiano dos educadores, pois estes, em seu processo de formação, tanto sob a influência da *paidéia* platônica, como sob o cientismo da época moderna, crêem haver teorias que as respondem inteiramente; e, portanto, sobre elas não mais refletem, não se interrogam.

Para Valle (2003):

[...] há muito a área da educação já não investe nas interrogações sobre o homem com quem trata e que é o centro de sua atividade, o que tem reflexos bastante claros sobre as formas correntes de se considerar o professor, o currículo, a história, as leis e seu caráter instituinte, as teorias e métodos educativos e, é claro, o aluno. Isso se deve, em grande parte, ao fato de que todas essas questões parecem já ter sido satisfatoriamente resolvidas pelas teorias científicas a que os especialistas fazem recurso; e de que os educadores, quanto a eles, simplesmente não acreditam ser sua tarefa colocar em questão esses fundamentos sobre os quais assentam-se sua formação e as “teorias” que lhes são regularmente servidas. (p. 13).

E o que é a educação, senão um encontro, uma relação entre sujeitos, intencionalizada por uma mudança, uma transformação. No encontro entre sujeitos, educador e educando; no processo de formação, nada se sabe sobre o que se pode esperar, nenhum controle se tem sobre o processo, nenhuma previsão do resultado desse encontro, pois a reação de cada um é algo não possível de presciência, pois não é uma relação entre coisas e sim, entre sujeitos – é o inesperado. Assim, educar requer certa disposição para lidar com o espanto, com o risco, com o enigma.

A educação é, portanto, o campo do indeterminado, o qual, em Castoriadis (1987b), é:

A não determinação do que existe não é simples “indeterminação” no sentido privativo e, em última análise, trivial. Ela é criação, a saber, emergência de determinações *diferentes*, de novas leis e de novos domínios que se submetem a elas. A “indeterminação” (se é que ela não significa apenas um “estado de nossa ignorância”, ou uma condição “estatística”) tem este sentido preciso: nenhum estado do ser pode ser tal que venha a tornar impossível a emergência de determinações *diferentes* das que já existem (p. 417).

Pensar e praticar a educação, como campo do indeterminado, implica fazê-lo sem os *a priori* que fundamentam previamente como as coisas devem acontecer; sem nenhuma verdade que possa assegurar o controle absoluto da situação educativa, sem nenhuma possibilidade de previsão dos resultados. É assumir que a formação do sujeito é um risco.

A formação do sujeito é um risco, pois, no encontro entre educador e educando, têm-se o encontro ou desencontro de duas liberdades. Para KANT (1996), a pedagogia ou doutrina da

educação apresenta-se *física* – cuidados com a vida corporal – e *prática* ou *moral* – construção (cultura) do homem, para que possa viver como um ser livre. E ele denomina a educação de prática, porque “[...] chama-se *prático* tudo o que se refere à liberdade.” (p. 36). Mas uma prática que deve ser raciocinada.

Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Kant (1996) diz: “Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los” (p. 21). Posteriormente, Freud (1937), em *Análise terminável e interminável* acrescentará a política e as dura atividades impossíveis. Mas Castoriadis (1992), afirmará que impossíveis são a pedagogia, a análise e a política. Ele substitui a arte de governar por política, pois governar os homens é possível, mas transformá-los sujeitos políticos, não o é. E por que são impossíveis tais atividades? Elas o são, não porque lidam com o ser humano, mas porque visam mudá-los, no sentido de estarem “[...] capacitados e livres para fazer coisas” (p. 162). É, pois, a *liberdade* o nó górdio das atividades práticas – política, análise e pedagogia.

Para Valle (2002):

Diante da liberdade, um conhecimento sobre o homem que se pretendesse puro, *a priori*, independente da experiência é um paradoxo: ele só seria possível se houvesse uma essência a predeterminar a existência humana – e nesse caso o homem não seria mais livre; ou então, se a razão pudesse pretender o saber absoluto, divino, capaz de conhecer os seres livres – e nesse caso, não se teria mais um homem, senão um deus. Eis por que a educação não é uma ciência, mas uma arte, segundo a distinção que Kant oferece na *Crítica da faculdade de julgar*: porque o simples conhecimento do que deve ser feito e do efeito buscado não é suficiente para determinar sua ação (p. 267).

É a liberdade, que foge à determinidade, que impossibilita uma teoria completa e exaustiva do humano, que impede o controle e a previsão da técnica. É a liberdade, possibilidade do humano, que permite falar de transformação, de criação, de autonomia, enfim, de construção do mundo próprio, em outra perspectiva. É, ainda, a liberdade que dá à educação a dimensão de uma atividade, uma práxis, cuja tarefa é ininterrupta em sua conclusão e não se permite ser restringida por nenhuma verdade.

Isso não significa que se deva abjurar a atividade teórica. Pelo contrário, é necessário que nela se invista como possibilidade para tentar compreender o humano. Mas ela não pode ser assumida deterministicamente, pois o conhecimento, especialmente sobre o homem, é fragmentário, lacunar, provisório, incompleto e construído na própria atividade.



Se “[...] a prática tem uma ligação estreita com a ‘teoria’, assim como com o que a teoria diz que, sobretudo com o que a teoria *cala*, exclui de seu campo, torna não pensável para quem o aceita” (CASTORIADIS, 1987, p. 103), isto constitui condição *sine que non* para que não se abdique da teoria – “[...] um fazer, a tentativa sempre incerta de realizar o projeto de uma elucidação do mundo” (1982, p. 93). Isso tem validade também para a Filosofia e, em especial, pelo que esta se interessa, para a Filosofia da Educação, pois o professor e o analista:

[...] é constantemente presa da exigência de um “pensar” e de um “fazer” diante do desenrolar de um enigma interminável [...] que ele deve elucidar *in concreto* por meio de construções “teóricas”, sucessivas, sempre fragmentárias, essencialmente incompletas, nunca rigorosamente “demonstráveis [...]” (CASTORIADIS, 1987a, p. 117).

A atividade de pensar a educação concerne, ou deveria concernir, a todos os que a praticam: o “[...] “eu penso que...” é importante, porque ela abre a discussão e a crítica” (CASTORIADIS, 1987b, p. 107).

Como alega o autor:

[...] pensar é precisamente abalar a instituição perceptiva na qual todo lugar tem o seu lugar e todo momento tem a sua hora – assim como é abalar a instituição dada do mundo e da sociedade, as significações imaginárias sociais que essa instituição encerra. [...] A instituição perceptiva é instauração de uma vez para sempre do que é o fundo e do que, jamais, *pode ser* figura, como do modo, do ser-assim de sua relação, de sua distinção e solidariedade.

Passa-se mais ou menos assim, quando se trata da instituição do pensamento como *já feito*, aceito, assimilado – de fato, inerte ou morto. Mas o pensamento original estabelece/cria figuras *outras*, faz ser como figura o que até então não podia sê-lo – e isso não pode acontecer sem um dilaceramento do fundo existente, do horizonte dado e da sua recriação. (CASTORIADIS, 1987^a, p. 27-28).

Mas esta não é a realidade da educação brasileira, em qual, no geral, assume-se o pensamento já feito e não o pensamento criação, em que o conflito da vida do pensamento é quase zero: “[...] entre o investimento da *coisa já pensada* (e de si como “já tendo pensado tal coisa certa”) e o investimento – eminentemente arriscado, pois essencialmente incerto e vulnerável – *de si como origem podendo criar pensamentos novos* (e do que há sempre a pensar além do já pensado)” (CASTORIADIS, 1987a, p. 129), prevalece o primeiro.

Ainda na educação, tem-se atribuído à escola não mais a formação que faria da criança um ser humano, mas a consecução simultânea de “dois objetivos contraditórios, [...]”: fabricar, em série, indivíduos predestinados a ocupar tal ou tal lugar no aparelho de produção, através de uma seleção mecânica e precoce; e “dar livre curso à expressão da criança.”” (CASTORIADIS, 1987b, p. 99). Tem-se, como consequência do primeiro objetivo, a transformação da escola em instrumento para obtenção de diploma e seu desinvestimento como espaço de formação – para os professores ela se tornou um penoso ganha pão; para os discentes, uma imposição tediosa e para a sociedade, a fabricação de indivíduos heterônomos –, do segundo objetivo, uma crise dos programas, uma crise daquilo em vista do que esses programas são definidos e uma crise da relação educativa.

A resposta a essas crises da educação, que são reflexos da crise da sociedade, crise das significações imaginárias sociais, só pode ser a prática da construção política, prática que institui ou encarna os sentidos, inclusive o da educação, os quais concernem ao coletivo da sociedade, mas, em especial, ao coletivo educador.

Contudo, a prática de construção política, que se faz pelo imaginário radical, pelo imaginário social instituinte e pela capacidade criadora da coletividade anônima, deve enfrentar a questão das instituições existentes na sociedade, pois tanto na sociedade, quanto nas instituições e nos indivíduos, é construído um dispositivo para preservar, continuar e reproduzir esse dispositivo, que são as instituições existentes. Isso se efetiva pela fabricação social dos indivíduos, sua socialização. O grande problema da construção política é a não aceitação da mortalidade de si, das instituições e de suas obras. Para Castoriadis (1992), “O medo da morte é a pedra angular das instituições” (p. 164). É nesse sentido que o autor define o objetivo da pedagogia como “[...] a instauração de um outro tipo de relação entre o sujeito reflexivo – sujeito de pensamento e de vontade – e o seu inconsciente, isto é, a sua imaginação radical; e em segundo lugar, a liberação da sua capacidade de fazer e de formar um projeto aberto para a sua vida e trabalhar nele” (p. 159). Constituiria, também, objetivo da política outro tipo de relação entre sociedade instituída e instituinte; entre as leis existentes e a atividade reflexiva e deliberativa do corpo político da sociedade, seus cidadãos e a construção/realização de projetos coletivos por eles. Mas esses objetivos, tanto da pedagogia como da política, pressupõem um novo tipo de indivíduo – o sujeito reflexivo e um tipo de espaço – o espaço democrático.

Inexistentes na sociedade brasileira – o sujeito reflexivo e o espaço democrático –, pensa-se o que, no fazer educativo, poderia contribuir, embora não se tenha garantia de que o faça, para

a construção destes. Uma das respostas que se apresenta seria a contribuição da Filosofia da Educação na formação dos educadores. Mas que Filosofia da Educação?

Pensa-se que a Filosofia da Educação, que, historicamente, recebeu as designações de Pedagogia: “[...] la em cuanto filosofía de la educación, formula los *finés* de la educación, las metas que deben alcanzarse [...]” (ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1964, p. 15); Teoría de la educación: “Como las ciencias – que disfrutaban de muy buen nombre gracias a sus incuestionables éxitos – utilizan la palabra “teoría” [...] muchos tratadistas de la pedagogía han preferido usar la expresión “Teoría de la educación” para sus trabajos [...]” (FULLAT, 1979, p. 69); e as conotações de “história das respostas”; “síntese das contribuições das ciências que investem a educação”; “gestora da malha de interdisciplinaridade na construção do sentido da educação”; “reflexão epistemológica”; “definidora dos fins da educação”; “fundamento da educação” etc., com pouco ou nada poderá contribuir para a transformação do indivíduo em sujeito humano, isto é, em subjetividade reflexiva e deliberante e a construção da democracia.

Segundo as contribuições de Castoriadis e Valle, a Filosofia da Educação poderia contribuir para a consecução de construção do sujeito reflexivo e do espaço democrático na medida em que se interrogasse, incessantemente, sobre os sentidos da educação, sobre os sujeitos nela envolvidos – educador e educando –, sobre a prática educativa e os condicionantes sociais, econômicos, políticos, as significações imaginárias sociais da sociedade brasileira, sobre a especialização/fragmentação das ciências humanas, sobre a legitimidade das “ciências da educação”, sobre o papel da técnica na prática educativa etc.

Para a concretização de tal perspectiva da Filosofia da Educação, julga-se ser necessário: a instalação de uma crise das verdades e das certezas dos educadores e dos educandos; a manifestação do desejo de autonomia/cidadania/democracia; o estudo/conhecimento da história da Filosofia da Educação pelo educador; a construção, pelo educador, de um projeto para os seus educandos; a prestação de contas públicas pelo educador, do que pensa, diz e faz da sua prática educativa e a interrogação ilimitada de si, do outro e da sociedade – das significações imaginárias sociais –, pelo educador e pelos educandos.

A instalação de uma crise das verdades e das certezas dos educando precede a possibilidade de construção da atitude de que as certezas, os hábitos, as crenças e os valores, que constituem o mundo próprio, podem e devem ser continuamente colocados em questão. A crise consiste numa ruptura repentina do equilíbrio, até então existente, em relação às significações imaginárias sociais internalizadas no processo de socialização.

A questão que se coloca, então, é: pode e deve o professor/educador intervir junto ao educando, para que este coloque em xeque suas certezas, hábitos, crenças e valores? Pensa-se que sim, principalmente em duas áreas, a da Filosofia e da Filosofia da Educação.

Como a educação é um processo simultâneo de socialização e de individuação, que, por força do que é específico do mundo próprio da sociedade – autoconservação, autopropagação e autocentrismo – tende à socialização, na postura que se propõe, a educação visaria inibir, minimamente, a imaginação radical do educando e desenvolver, ao máximo, sua reflexividade. Isso consistiria na interiorização das instituições e na interrogação sobre a validade destas. Trabalhar-se-ia no sentido de educar para a individuação, para a autotransformação do educando, no sentido de construção de sua autonomia, como investimento psíquico à liberdade e à intenção de verdade. Para isso, é preciso querer, pois “[...] para fazer é preciso querer” (CASTORIADIS, 2002, p. 63) e aceitar “[...] a morte daquele que era para tornar-se outra pessoa; [...]” (CASTORIADIS, 1992, p. 163).

Seria uma política da autonomia, que, segundo Castoriadis (1992):

A autonomia não é um fim em si; ela é também isso, todavia queremos a autonomia também e, sobretudo para estarmos capacitados e livres para fazer coisas. [...] não é o psicanalista, o pedagogo, a consciência da sociedade, no entanto constitui uma dimensão essencial da sua reflexividade. Como tal, deve agir sobre os seres humanos colocando-os como autônomos, a fim de ajudá-los a atingir sua própria autonomia, sem esquecer nunca que a fonte última da criatividade histórica é o imaginário radical da coletividade anônima (p. 162).

Entretanto, uma política de autonomia significa remeter o indivíduo ao social-histórico. Não se pode ser livre sozinho, nem em qualquer sociedade; não se pode investir, psiquicamente, na liberdade, se ela não for uma significação imaginária social; não se pode ser autônomo, se não se der a própria lei, seja participando de sua formação e de seu funcionamento, seja aceitando e validando o que está instituído, após submetê-lo a crivo da análise. Significa, também, pensar o indivíduo, enquanto psique:

[...] outra relação é estabelecida entre a instância reflexiva e as outras instâncias psíquicas, como também entre seu presente e a história graças à qual ele se fez tal qual ele é, e, pôde escapar à servidão da repetição, refletir sobre ele mesmo, sobre as razões de seus pensamentos e sobre os motivos de seus atos, guiado pela intenção do certo e elucidação de seu desejo. Que essa autonomia possa efetivamente alterar o comportamento do indivíduo (como *sabemos* que pode fazê-lo) quer dizer que este deixou

de ser puro produto de sua psique, de sua história, e da instituição que o formou. Em outras palavras, a formação de uma instância reflexiva e deliberante, da verdadeira subjetividade, libera a imaginação radical do ser humano singular, como fonte de criação e alteração. E a formação dessa instância faz com que ele atinja uma liberdade efetiva, que pressupõe certamente a indeterminação do mundo psíquico e sua permeabilidade ao sentido. Contudo, essa mesma formação acarreta também que o sentido simplesmente dado deixou de ser causa (o que também é sempre o caso no mundo social-histórico) e que há *escolha do sentido* não ditado previamente (CASTORIADIS, 1992, p. 140-141).

Admitir que o indivíduo é psique não faz do educador um analista, mas leva-o a aceitá-lo e compreendê-lo como complexo, enigmático e responsável pela sua autotransformação.

Todavia, a responsabilidade, o compromisso e a prestação de contas do fazer do educador, nessa perspectiva, assumem uma dimensão muito maior. Ainda que o educando seja o agente do seu próprio processo educativo, a intervenção do educador, no sentido de ajudá-lo a se autointerrogar e a interrogar a sociedade, deve acarretar um compromisso de apoio ao processo de construção de um sujeito não adequado à sociedade existente – sociedade heterônoma –, e a construção da atitude de que o que se tem, como certo e verdadeiro, pode e deve ser constantemente interrogado. Esse processo pode e deve ser contínuo, ininterrupto, no sentido de opor-se à acomodação, ao conformismo e à sacralização das verdades, das certezas, dos hábitos e dos conhecimentos.

A crise pode e deve gerar no educando a **manifestação do desejo/querer a autonomia**. Isso pressupõe a existência das significações – autonomia, liberdade e democracia, que são herdadas da cultura greco-ocidental, mas precisam ser investidas tanto pelo educador, como pelo educando. A autonomia individual e social como projeto é, em Castoriadis (1992), política. Pensar e querer autonomia significa, também, pensar e querer cidadania e democracia. Tanto o querer quanto as representações são formados, constantemente pelo conjunto do mundo instituído, o que não quer dizer que foram formados uma vez para sempre. Eles podem ser e são, pelo imaginário, reinterpretados e resignificados, a partir do que se está fazendo e pensando na sociedade. Mas a manifestação do desejo de autonomia pressupõe também a compreensão do educador e do educando, como um *para si* – vivente, psíquico, indivíduo social e sociedade..

O *para si* significa o mundo próprio do vivente, que, em sua autofinalidade, consiste na apresentação, representação e relacionamento do que é representado. A apresentação é a criação da informação pelo vivente, que o faz à sua maneira, isto é, colocação em figura e em relação



a. Para Castoriadis (1992), as dimensões do *figurar e ligar* devem apresentar certa regularidade e devem ser valoradas:

O que é apresentado deve ser *valorado* de uma ou de outra maneira, positiva ou negativamente; a ele é destinado um valor (bom ou mau, alimento ou veneno, etc.); torna-se portanto suporte (ou correlato) de um *afeto* positivo ou negativo (no mínimo neutro). Essa avaliação – ou esse afeto – guia daí por diante a *intenção* (“o desejo”), conduzindo, eventualmente, a uma ação correspondente (de aproximação ou de esquívamento). [...] Em toda parte onde há para si haverá representação ou figura, haverá afeto, intenção; nos termos antigos, lógico-poiético, tímico, orético. Isso vale tanto para a bactéria como para um indivíduo ou uma sociedade (p. 210-211).

Ainda para o filósofo-psicanalista, o psíquico é um *para si* que se diferencia do vivente, porque sua especificidade não é a sexualidade, mas a sua *distorção*. Esta é transversal ou horizontal, vale para todas as instâncias psíquicas. e caracteriza-se por disfuncionalização dos processos psíquicos em relação ao substrato biológico, dominação do prazer representativo sobre o prazer de órgão, autonomização da imaginação e autonomização do afeto no psiquismo humano. É especificidade, ainda, do psiquismo humano, na sua dimensão vertical, a estratificação e a multiplicidade de instâncias.

Assim, a psique – imaginação radical – é gênese de representações; emergência de representações ou fluxo representativo, acompanhadas de um afeto (positivo ou negativo) e inseridas num processo intencional. Pensar a atividade do indivíduo implica compreendê-la como pulsão, no geral inconsciente, que a dirige e incita; que se manifesta em representação, afeto e intenção:

O papel essencial da imaginação, sem que esta seja reconhecida ou mesma citada, aparece de fato em Freud, através da importância central da fantasia na psique e a *relativa* independência e autonomia do fantasiar. O fantasiar é descoberto como componente ineliminável da vida psíquica profunda. Mas como explicar sua relação com os outros componentes dessa vida, a origem do seu conteúdo com os outros componentes dessa vida, a origem do seu conteúdo, a fonte de sua força?

A pulsão (*Trieb*) só pode manifestar-se na psique por intermédio de uma representação; a psique submete a pulsão à obrigação da delegação por representação (*Vorstellungrepräsentanz des Triebes*); também, indubitavelmente, da “delegação por afeto”, mas isso é um outro problema. Mas qual é a origem desta representação e qual pode ser seu conteúdo e, sobretudo: porque é *este* conteúdo? (1982, p. 324).



Mas algumas questões se apresentam: como se constitui uma representação, qual seu conteúdo e sua forma organizativa? Como ela se relaciona com o real? A tais interrogações, responde Castoriadis (1982):

A psique é certamente “receptividade de impressões”, capacidade de ser-afetada – por; mas ela é também (e sobretudo – sem o que esta receptividade de impressões nada daria) emergência da representação, enquanto modo de ser irredutível e único e organização de alguma coisa em e por sua figuração, sua “colocação em imagem”. A psiquê é um *formante* que só existe em e por *aquilo* que ele forma e *como* aquilo que ele forma; ela é *Bildung* e *Einbildung* – formação e imaginação – ela é imaginação radical que faz surgir já uma “primeira” representação a partir de um nada de representação, isto é, *a partir de nada*.

Não pode haver vida psíquica se a psique não é capacidade originária de fazer surgir representações, e, “no início” uma “primeira” representação que, de certa maneira, deve contar em si a possibilidade de organização de toda representação – que seja um formado-formante, uma figura que será germe de esquemas de figuração –, portanto, sob a forma mais embrionária que quisermos, os elementos organizadores do mundo psíquico que se desenvolverá a seguir, certamente com adjunções decisivas vindas de fora, mas necessariamente recebidas e elaboradas de acordo com as exigências estabelecidas pela representação originária (p. 325-326).

A vida psíquica tem, no imaginário, o poder de “[...] preencher, fechar, cobrir o que é necessariamente abertura, clivagem, insuficiência do sujeito” (p. 331). Qual o porquê dessa necessidade do sujeito? Ela é consubstancial ao sujeito – é uma falta, falta de seu objeto –, e constitui o desejo. O sujeito é, portanto, desejo encarnado. E o que torna para a psique um objeto como falta, como desejo; sob que condições um objeto pode ser, para a psique, falta, perda, diferença?

Na realidade psíquica, a única real representação para a psique é: “tudo como si mesmo”, onde sujeito e objeto do desejo coincidem, onde o sujeito é a *cena* da fantasia e realiza, sempre, todos os desejos. Nessa realidade, há fechamento, domínio, simultaneidade e congruência absoluta entre a intenção, a representação e o afeto.

Entretanto, com a ruptura do núcleo monádico, representada pelo arrombamento operado pelo objeto separado do sujeito, pelo outro e pelo próprio corpo, a psique está “[...] para sempre excentrada em relação a ela mesma, orientada por aquilo que ela não é mais e não pode mais



ser. A psique *é seu próprio objeto perdido*” (p. 339). Este é o primeiro trabalho imposto à psique pela sua inclusão no social-histórico.

É a instituição social do indivíduo, sua fabricação social. É a transformação da psique – mônada psíquica – em indivíduo social se faz pela educação. É realizada por outros indivíduos, objetos, sociedade e instituições que, originariamente, não têm existência para a psique. É a formação do consciente. A socialização/fabricação social:

[...] leva ao individuo social, uma entidade falante, que tem uma identidade e um estado social, ajusta-se mais ou menos a certas regras, busca certos fins, aceita certos valores e age conforme motivações e modos de fazer suficientemente estáveis para que seu comportamento seja na maioria do tempo previsível, justo o necessário, para os outros indivíduos. O conjunto do processo tem por condição a capacidade de *sublimação da psique*, [...] (CASTORIADIS, 1992, p. 220).

Ainda segundo o filósofo:

A evolução ulterior, constatável, do sujeito é, a partir de um ponto de ruptura, história de uma série de criações de representações, como diferenciadas e diferentes, de um fluxo representativo/afetivo/intencional que só cessará com a morte do sujeito, que se desenvolve à custa de perturbações sucessivas e de remanejamentos em profundidade da organização psíquica, cujos depósitos estratificados e intercomunicantes o sujeito “maduro” encarna – e que é essencialmente a história da socialização da psique, ou seja, da criação pelo *teukhein* e o fazer dos outros, de um indivíduo social (1982, p. 340).

A socialização efetiva-se pela ação de indivíduos sociais sobre a psique da criança, para que esta internalize as significações imaginárias sociais. É nesse processo que a instituição da sociedade pode limitar a imaginação radical da psique e fazer existir, para ela, a realidade. Ora, a inclusão da psiquê no mundo implica que o que não se presta à representação, a ela se anuncie e se imponha – uma certa realidade –, como diferente do sujeito. O princípio do prazer sofre a torção, iniciando o segundo trabalho imposto à psique: a repressão – evitação do desprazer – que remete ao inconsciente as criações da psique reprimidas.

Assim:

A imposição da relação com o outro e com os outros (relação que é sempre e ao mesmo tempo, tanto “fonte de prazer” e “satisfatória”, como “fonte de desprazer” e “perturbadora”) é uma sucessão de rupturas infligidas à mônada psíquica através da qual é construído o indivíduo social, como dividido entre o pólo monádico, que tende sempre a fechar tudo e submeter tudo a curto-circuito, para trazê-lo ao “estado” monádico



impossível, e, em sua ausência, a seus substitutos, satisfação alucinatória e “fantasmática”, - e a série de construções sucessivas mediante as quais a psique de cada vez, mais ou menos, consegue integrar (isto é, representou, investiu afetivamente e ligou por um tender para ou uma intenção) o que lhe foi imposto (CASTORIADIS, 1982, p. 344).

A psique socializada é o processo de instituição social do indivíduo, outro para si. Nesse processo, são indissociáveis “uma psicogênese ou *idiogênese*, e uma sociogênese ou *koinogênese*” (CASTORIADIS, 1982, p. 343). O indivíduo social só pode ser compreendido, simultaneamente, pelo estudo da origem e pelo desenvolvimento das funções psíquicas e da formação da sociedade que o fabrica, pois ele é mônada psíquica em sua resistência à socialização, é couraça tecida pelas significações imaginárias sociais. Isso o faz ser como coexistência de um mundo privado (*kosmos idios*) e de um mundo comum, público (*kosmos koinos*). O mundo verdadeiro, mundo comum ou público e o que ele comporta – objetos, sujeitos outros, instituição e o mundo – só se torna real para o socializando, quando ele é remetido “[...] à *instituição* da significação e à significação como instituída e não dependendo de nenhuma pessoa particular” (CASTORIADIS, 1982, p. 352).

A relação do mundo público com o privado é a instauração de uma intersecção não vazia – que se faz pela sublimação:

[...] processo mediante o qual a psiquê é forçada a substituir seus “objetos próprios” ou “privados” de investimento (inclusive sua própria imagem para ela mesma) por objetos que *são* e valem na e pela instituição social, e fazer para ela mesma, “causas”, “meios” ou “suportes” de prazer. Isso implica evidentemente, de um lado, a psique como imaginação, a saber, como possibilidade de estabelecer isto por aquilo, no lugar daquilo (*quid pro quo*); por outro lado, o social-histórico como imaginário social, a saber, posição na e pela instituição, de formas e de significações que a psiquê como tal está na impossibilidade absoluta de fazer ser. O acesso à linguagem no sentido pleno do termo (como linguagem pública), e o acesso ao *fazer* como social são duas instâncias cardiais disso (CASTORIADIS, 1982, p. 356).

O outro para si – o sujeito humano – é ponto central na produção castoriadiana. Interroga-se sobre quem pode reivindicar o título de sujeito? Para o autor, o sujeito não pode ser reduzido ao raciocínio lógico e nem ao cálculo, pois “[...] a atividade calculante e raciocinante não é própria à consciência vígil; ela existe em toda a parte na esfera psíquica e, podemos acrescentar



hoje, em toda parte onde há para si, certamente em toda parte onde há vivente” (CASTORIADIS, 1992, p. 222-223).

Assume o filósofo que, em nos diferentes modos em que se manifestou, o *para si* que é sujeito reflexivo é uma criação histórica. Mas, enquanto possibilidade e virtualidade de um modo específico, que é a subjetividade reflexiva e deliberante, necessária ao projeto de autonomia, essa criação só se fez emergir por duas vezes na história da humanidade – na Grécia, com a criação da Filosofia e da Política, e na Europa ocidental, com a Revolução Francesa.

Mas, por que o projeto de uma subjetividade reflexiva e deliberante é raro na história humana? Em geral, porque a sociedade, ao instituir-se, institui-se como heterônoma e fabrica seus indivíduos como heterônomos, para quem tem validade a lei suprema – não discutirás ou não interrogarás. Ora, o *para si*, sujeito humano, tem como atributos a reflexividade e a vontade, que ele definiu como:

[...] a possibilidade de que a própria atividade do “sujeito” torne-se “objeto”, a explicitação de si como um objeto não-objetivo, ou como objeto simplesmente por posição e não por natureza [...].

Chamo de capacidade de atividade deliberada ou vontade a possibilidade de um ser humano integrar nas retransmissões que condicionam os seus atos os resultados de seu processo de reflexão (além do que resulta da simples lógica animal). Em outras palavras: a vontade ou atividade deliberada é a dimensão refletida do que nós somos enquanto seres imaginários, a saber criativos, ou ainda: a dimensão refletida e prática da nossa imaginação como fonte de criação. (CASTORIADIS, 1992, p. 224-226).

É assim apenas que o sujeito humano, ao encarnar esses dois atributos, torna-se uma subjetividade reflexiva e deliberante. Ao criar-se como subjetividade, o sujeito pode e se interrogar sobre si e sobre a sociedade em que está imerso, pode se assumir ainda que parcialmente como origem de sua própria história e constituir um projeto deliberado para si, no sentido de responsabilizar-se, ainda que dentro dos limites do social-histórico, pela construção de si próprio, isto é, ser co-autor de sua própria história. Interrogar-se sobre si, no sentido de romper o fechamento em nível de pensamento, é exercer-se como subjetividade, é praticar filosofia.

Para a instituição da subjetividade reflexiva e deliberante, Castoriadis (1992) apontou quatro pressupostos: a sublimação, a existência de um *quantum* de energia livre ou de importantes capacidades de mutação de energia, junto da instância consciente, a labilidade dos

investimentos nesse campo e a capacidade de questionar os objetos até então investidos em função da reflexão.

Pensa-se que o professor de Filosofia da Educação, como sujeito desejante que investe na autonomia, na cidadania e na democracia, pode, em sua prática, ajudar ao educando a construir, para si uma outra lei suprema – “obedecerás às leis, mas as discutirás” – interrogando-se pela sua validade, pela sua construção e pela sua institucionalização; a compreender a educação como processo de socialização e de individuação, dependente da ação deste para concretizar-se; a construir e reconstruir o sentido para aquela que será a sua futura prática; a compreender o humano como medida de si próprio, e não como objeto de ciências e técnicas; e a admitir que a mortalidade é inerente ao vivente e que morrer significa a transformação em outrem, seja a sua própria morte, seja a morte da instituição.

Ser professor de Filosofia da Educação implica o *conhecimento da história da Filosofia da Educação e, ou, a atitude de seu permanente estudo, como requisito necessário para a sua prática*. Ora, falar da história da filosofia da educação é falar de mais de 25 séculos de produção sobre essa prática social – a educação, e ser professor é o que ensina algo – uma ciência, uma arte, uma técnica e uma disciplina. Mas, pensa-se que, em Filosofia da Educação, o papel do professor não é apresentar ao educando as literaturas que foram produzidas ao longo da história. Primeiro, porque seria a própria negação da essência da Filosofia e da Filosofia da Educação. Segundo, porque o arrolar de autores e de seu pensamento sobre a educação permitirá, apenas, uma panorâmica aligeirada dos filósofos e de sua contribuição à educação – uma sinopse –, que em nada concorreria para a construção de uma atitude de interrogação, pelo contrário, a inibiria e reprimiria. Consistiria, no máximo, na internalização do apresentado. Terceiro, porque o tempo exíguo da disciplina no curso – 60 a 120 horas-aula, em geral, não permitiria essa apresentação panorâmica, mesmo enquanto sinopse. Quarto, porque o professor de Filosofia da Educação, seja ele graduado em Filosofia e Pedagogia, apresenta carência no seu processo formativo: o primeiro, porque teria na sua formação, mesmo sendo licenciatura, como historicamente preconizava a legislação, apenas as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino, e o segundo, porque, em geral “conhece” fragmentos da história da filosofia, pois a ênfase do seu processo formativo tem-se reduzido nas questões educacionais.

Considerando tudo isso, pensa-se que, para sair do círculo vicioso: processo formativo deficitário – professor – processo formativo deficitário, impõe-se a *aquisição da atitude de*



permanente e incessante estudo por parte do professor, bem como a incorporação do resultado desse processo na atividade de tomar sua própria prática e inquirir sobre ela.

Nessa perspectiva, ser professor, em especial, de Filosofia da Educação, pressupõe **a construção, para si e para os seus educandos de um projeto:**

[...] elemento da práxis (e de toda atividade). É uma práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade. [...] O que é, a este respeito, o núcleo do projeto, é um sentido e uma orientação (em direção a) que não se deixa simplesmente fixar em “idéias claras e distintas” e que ultrapassa a própria representação do projeto tal como poderia ser fixada a qualquer momento (CASTORIADIS, 1982, p. 97).

O fazer do professor, como todo fazer humano, está diretamente ligado a um saber – informação, ciência, técnica – e pode ser também fruto da imaginação radical como criação, isto é, o fazer humano de toda e qualquer atividade – manual, técnica ou teórica – pressupõe uma relação com o saber, e é uma atividade consciente. Em seu fazer, o humano constroi uma representação da atividade a ser desenvolvida. Mas, constroi um sentido para esse fazer, o qual é uma representação. Contudo, a representação do sentido do fazer humano – orientação, intenção –, não é passível de fixação uma vez por todas, em ideias claras e distintas. É necessário que o professor construa sentido para a educação, para o fazer, e para sua própria disciplina. Caso contrário, como responder aos educandos, quando inquirirem: por que a escola? Por que o professor? Por que essa disciplina? Por que esse conteúdo?

É o projeto que permite definir o que fazer, para que fazer e como fazer.

Pensa-se que a Pedagogia, como práxis, a organização e o sentido do fazer do professor devam ser tais, de modo a permitir e estimular a autonomia dos educandos, mesmo reconhecendo que a autonomia não existe, mas que é possibilidade, virtualidade. Na práxis, “[...] a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio; a práxis é aquilo que visa o desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza para este fim a autonomia como meio” (CASTORIADIS, 1982, p. 94).

Mas, enfim, por que o projeto é importante e que projeto deve construir um professor de Filosofia da Educação para os seus educandos? Ora, à primeira questão, responde-se: “Se não

se sabe aonde se quer ir, como e por que escolher um caminho de preferência a outro?” (CASTORIADIS, 1992, p. 82). A resposta à segunda questão é um projeto de autonomia, de emancipação. Um projeto de autotransformação dos educandos, uma transformação de maneira que eles possam adentrar nesse processo de interrogação de si, do outro e do social-histórico. Mas esse projeto do professor precisa fazer sentido para os educandos, o que implica

“Convencê-los racionalmente” significa ajudá-los a atingir sua própria autonomia. Por que fazê-lo? Porque queremos a autonomia para todos – porque submetemos tudo, inclusive as instituições dos outros, à questão do direito” (CASTORIADIS, 1999, p. 60).

A interrogação ilimitada de si e da sociedade – das significações imaginárias sociais – pelo educador e pelo educando só existirá se se construir a atitude de que podem e devem ser continuamente colocados em questão, as certezas, os hábitos, as crenças e os valores que constituem o mundo próprio. Isto implica julgamento e escolha. Mas os julgamentos e as escolhas que se fazem pertencem e dependem da sociedade em que se vive. Quando se trata das coisas – o que são, como são e porquê são – têm-se os juízos de fato e, sobre eles, não há o que escolher e deliberar. Contudo, quando se trata de avaliação sobre coisas, pessoas, ações, experiências, acontecimentos, sentimentos etc., o julgamento, a escolha e a deliberação “[...] sempre ocorrem no interior e por meio de uma instituição social-histórica já existente, ou, então, procedem de uma nova criação frente à qual os únicos critérios disponíveis são os inaugurados por essa mesma criação.” (CASTORIADIS, 1987b, p 289). Então, como construir a atitude de interrogação, se ela não é pertinente ao social histórico? Pensa-se que através das mediações da *paidéia* e do *nomos*. Todavia, a educação e a legislação, numa sociedade heterônoma, pouco ou nada contribuem para se criar essa atitude. É nesse sentido que se pensa a contribuição da Filosofia e da Filosofia da Educação, como interrogação ilimitada nos processos formativos: na criação da autorreflexividade ou da subjetividade reflexiva e deliberante.

Castoriadis (1999), ao citar Aristóteles, expressa:

A virtude é uma disposição adquirida (*exis*) deliberativa... Definida pelo *logos* e como a definiria o *phronimos*. A *exis* é uma disposição que não é “pura”, nem “espontânea”: ela é, e deve ser, adquirida (daí, o papel decisivo da *paidéia* e do *nomos*). Ela é *proairétiké*, em dois sentidos: no sentido de seu “objeto”, transitivamente, ela concerne à escolha, ela é um *habitus* que leva a escolher bem. Mas ela é também *proairétiké*, deliberativa, porque é um *habitus* de deliberação (reflexivo e deliberativo!), ela não é simples *habitus*, automatismo mecânico, ela guarda a *proairésis*, a intenção e a escolha. Ela é definida pelo *logos* – contém, portanto, um elemento racional e discutível. (p. 63).

Ora, a atitude de questionamento e de interrogação não constitui necessariamente o indivíduo social, mas é marca, como já afirmado, de um tipo específico de subjetividade – a subjetividade reflexiva e deliberante; ela é pois uma virtude, na acepção aristotélica, a ser criada. Aí, reside a importância do projeto de autonomia, tanto para o professor como para o educando – porque, mais do que a preocupação de formar alguns sábios, de treinar os indivíduos para o mundo do trabalho, educar é necessário para que se adquira e exerça a cidadania, buscando conquistar a participação real nos negócios comuns – *res publica* – bem como a paixão por eles, uma vez que, enquanto membro da sociedade, as decisões referentes aos negócios comuns incidem sobre todos. Se, com ele, já é difícil a construção desse novo *eidos* – a autonomia humana – sem ele, a possibilidade é zero.

O último compromisso para uma Filosofia da Educação, que se propõe, é a **prestação de contas pública**, pelo educador, do que pensa, diz e faz da sua prática educativa.

Pensa-se que o educador deve fazê-la, porque sua atividade tem como “objeto” não uma coisa, mas o outro, uma vida humana em seu processo de formação. Ora, o fazer do educador, bem como o do médico, tem sobre o educando/paciente conseqüências. Mas, enquanto o médico responde pelo seu fazer perante o paciente, os pacientes, o Conselho Regional de Medicina e a própria justiça, o educador não o faz perante ninguém. O máximo que se tem é a divulgação informal, entre os educandos, do que pensam sobre o professor.

Entretanto, na realidade educacional brasileira não há nenhum mecanismo de prestação de contas pelo educador do seu fazer, nem aos educandos, nem à comunidade escolar, nem à sociedade. Há sim, como parte da responsabilidade do educador, o preenchimento de um excesso de relatórios, de um excesso de burocracias referentes à avaliação dos educandos, mas nem de longe lembra a prestação de contas do educador.

Ora, a educação pública é uma necessidade coletiva, um direito custeado com recursos públicos arrecadados da própria sociedade, na forma de impostos, que tem no poder público, encarnado no Estado, o seu depositário e administrador. Os educadores são, no caso da escola pública, servidores do “Estado”, o que deveria significar servidores da população e são, também, custeados com o dinheiro da própria população. Em se tratando de prestação de contas, a Constituição brasileira, em seu artigo de n.º 70, refere-se apenas, a dinheiro, bens e valores públicos, enfim, apenas ao que concerne ao econômico. Ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996), tanto no Artigo 13, que explicita as incumbências dos educadores, quanto no Título VI – Dos profissionais da Educação, não menciona nada a respeito da prestação de contas do fazer.



Questiona-se: por que prestação de contas públicas pelo educador? Justifica-se a prestação de contas do educador de sua prática – pensar, dizer e fazer – porque ele é servidor da população, que deve julgar e avaliar o seu fazer. Trata-se de um momento de interrogação e discussão sobre a sua prática, visando à coerência e validação, bem como a demonstração real de cidadania – discutir, conceber e deliberar sobre a educação, porque é o momento e o tempo de assumir os riscos do fazer, o risco da responsabilidade.

Eis o que podem fazer o educador e sua disciplina Filosofia da Educação.



Obras consultadas

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As encruzilhadas do labirinto I**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. 176

_____. **As encruzilhadas do labirinto 2: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Feito e a ser feito: as encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **Figuras do pensável: as encruzilhadas do labirinto VI**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.

JAPIASSU, Hilton. **Um desafio à filosofia: pensar-se nos dias de hoje**. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

MONARCHA, Carlos. **As três fontes da pedagogia científica: a psicologia, a sociologia biologia**. *Didática*, São Paulo, v. 28, p. 41-49, 1992

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A educação, o sujeito e a história: identidade e tarefas da filosofia da educação**. 2000a. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

TOMAZETTI, Elisete M. **Filosofia da educação: uma contribuição à compreensão de seu percurso no campo educacional**. 2000a. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, SP.

_____. **Anísio Teixeira: alguns apontamentos em comemoração ao centenário de seu nascimento**. *Centro de Educação, Santa Maria*, v. 25, n. 2, 2000b.

- VALLE, Lilian Aragão B. do. **A escola imaginária**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.
- _____. **A escola e a nação: as origens do projeto pedagógico brasileiro**. São Paulo: Letras & Letras, 1997b.
- _____. **Imaginário e Filosofia: a educação como emancipação**. In: VIEIRA, M. de M. (Org.). *Filosofia, educação e imaginário social*. Viçosa: UFV; Belo Horizonte: FAPEMIG, 1998.
- _____. (Org.). **O mesmo e o outro da cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- _____. **Cidadania e escola pública**. In: VALLE, L.A. do (Org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.
- _____. **A educação como enigma e como atividade práctico-poiética: implicações para o ensino da Filosofia da Educação**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n. 34, p. 33-47, jul./dez. 2000c.
- _____. Modelos de cidadania e discursos sobre a educação. In: PEIXOTO, A. J. (Org.). *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001.
- _____. Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Teoria, determinação, complexidade: desafios da reflexão sobre educação. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-25, 2003.
- _____. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008.
- _____. Ainda sobre a formação do cidadão: é possível ensinar a ética? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 175-196, 2001

