

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

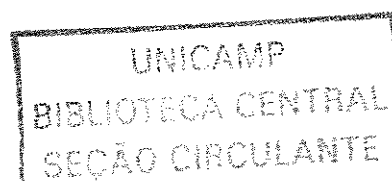
TESE DE DOUTORADO

A educação cindida e a formação do sujeito: para além de uma pedagogia do “bem” e do “mal”

Rogério Rodrigues

- 2004 -

i



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

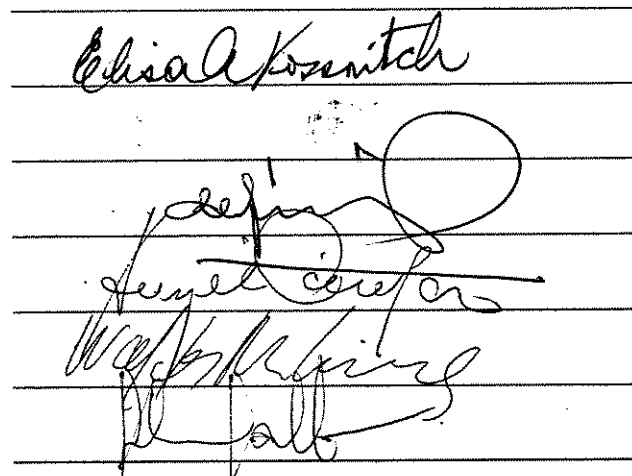
**A educação cindida e a formação do sujeito: para além de uma pedagogia do “bem” e do
“mal”**

Rogério Rodrigues

Orientadora: Prof. Dr^a Elisa Angotti Kossovitch

Este exemplar corresponde à redação final da tese
defendida por Rogério Rodrigues e aprovada pela
Comissão Julgadora. Data: 26 / 08 / 04

Assinatura:

The image shows three handwritten signatures on a set of horizontal lines. The top signature is 'Elisa A. Kossovitch'. Below it are two more signatures, one of which appears to be 'Rogério Rodrigues'.

- 2004 -

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	R618e
V	EX
TOMBO BC/	61605
PROC.	16- 86-05
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	4.2.05
Nº CPD	

Bibrid 340937

**Catálogo na Publicação elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Rodrigues, Rogério.

R618e A educação cindida e a formação do sujeito: para além de uma pedagogia do "bem" e do "mal" / Rogério Rodrigues. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador: Elisa Angotti Kossovitch.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Psicanálise. 3. Filosofia. 4. Psicologia educacional.

I. Kossovitch, Elisa Angotti. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-0083-BFE

154100007

Dedico essa *tese* a duas mulheres, uma do meu “tempo de infância”; a minha avó Maria Luiza de Oliveira (*in memoriam*), que soube manter o “suposto saber” e ficar ao meu lado na minha aprendizagem da escrita e da leitura da cartilha “caminho suave”^{*} e a outra, do meu “tempo adulto”, a minha orientadora Elisa Angotti Kossovitch, que soube manter o “suposto saber” e ficar ao meu lado nas minhas leituras e na escrita desta “cartilha”. Em ambos os momentos de leitura e de escrita o *caminho* somente se tornou *suave* pela agradável companhia.

^{*} Cf. LIMA, Branca Alves de. *Caminho Suave: alfabetização pela imagem*. 81° ed. São Paulo: Caminho Suave; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1979.

Agradecimentos

A todos que conviveram próximos a mim, na jornada de escrita de tese de doutoramento, estruturando um ambiente propício para a minha vida emocional; em especial aos meus pais, Álvaro Rodrigues e Maria Helena de Oliveira Rodrigues; minha avó Maria Luiza de Oliveira (*in memoriam*) e aos meus grandes amigos Giancarlo Ragonese e Sérgio Paulo Coelho — o primeiro me incentivou a entrar na “onda da arte” e o segundo, na “arte da onda”.

À acolhedora instituição *Escola Federal de Engenharia de Itajubá* (atual Universidade Federal de Itajubá) que me proporcionou todas as condições de trabalho para o início dos meus estudos de doutoramento. Um lugar que me faz acreditar na qualidade da escola pública nesse país.

Em especial, ao dedicado Professor Kleber Gonçalves Leão, amigo e companheiro de trabalho, que, no ano de 1999, declarou assumir todas as minhas aulas para proporcionar o meu afastamento integral da *Escola Federal de Engenharia de Itajubá*, para iniciar o meu doutorado na *Unicamp*.

Aos professores da *Escola Federal de Engenharia de Itajubá* do Departamento de Física e Química e do Instituto de Ciências que, no ano de 1999, aprovaram o meu afastamento da *Universidade Federal de Itajubá* e, no ano de 2002, a prorrogação deste afastamento.

Ao corpo de funcionários da Universidade Federal de Itajubá pelo apoio administrativo que me foi dado durante todo o afastamento e que foi imprescindível para os meus estudos.

Aos Professores Dr. Paulo Ghiraldelli Jr., José Ricardo Martins de Araújo (*in memoriam*) e Dr. Hélio Jorge dos Santos (*in memoriam*) que já na minha graduação iniciaram-me na leitura dos textos filosóficos, fazendo da Universidade (UNESP - Campus de Rio Claro) um local apropriado para o estudo e, principalmente, incentivando-me para o ingresso na Pós-Graduação. Foram esses professores que realmente fizeram a diferença na minha formação universitária.

Ao antigo Grupo de Estudo da Unesp (1986 - 1994) — Wanderley Marchi Júnior, Carlos da Fonseca Brandão, Gilmar Getúlio Garragorry, Paulo Ghiraldelli Júnior, Martha Christina Pereira Martins, Pedro Angelo Pagne e Wilson Akira Nakata. Um lugar onde pude aprender e vivenciar a **amizade pelo saber**.

À *Universidade Estadual de Campinas* pelo acolhimento na realização da minha pesquisa, em especial, aos Professores Dr. Silvio Donizetti de O. Gallo e Dr. Pedro Laudinor Goergen; aos funcionários da secretaria da pós-graduação e ao colega de sala de aula Walter Matias Lima.

Aos professores da *Universidade de São Paulo*, Dr^a Maria Cristina Kupfer (IPUSP) e ao Dr. Leandro de Lajonquière (FEUSP) por me iniciarem na temática sobre as “impossíveis” “conexões” entre a *Psicanálise* e a *Educação*.

À Professora da *Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*, Dr^a Sara Quenzer Matthiesen, companheira, amiga e esposa, durante parte de minha vida, que sempre leu com total dedicação os meus “horríveis rascunhos” e com uma “santa paciência” apontou os meus “erros” e indicou-me os “possíveis” caminhos a seguir nos meus estudos acadêmicos.

Ao Professor Dr. Emir Tomazelli do Instituto Sedes que me fez “acreditar”, em seus Seminários Clínicos e Supervisões, que é “possível” o ensino da *Psicanálise*.

Aos Professores Dr. Leandro de Lajonquière (FEUSP) e Dr. Silvio Donizetti de O. Gallo (Unicamp) pela participação na minha banca de qualificação, os quais apontaram os “pontos cruciais” com o objetivo de favorecer um “direcionamento” para a “minha escrita” da tese de doutoramento.

Ao Professor aposentado da *Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”*, Dr. Fabio Aranha Matthiesen, apesar de nunca ter sido o “meu professor”, pela convivência de alguns anos, serviu-me de bom exemplo e inspiração do que é “vir a ser” “Professor”.

À Professora Dr^a Elisa Angotti Kossovitch, por ter me recebido novamente no DECISAE (Unicamp) como seu orientando — não existem palavras para expressar a minha “dívida” pela sua extrema dedicação na orientação desta tese.

À CAPES pela bolsa de doutorado que, mesmo com os seus atrasos no pagamento e, durante toda a sua vigência, embora não tenha havido um único aumento em seu valor, foi imprescindível para a realização desta pesquisa.

Aos Professores do Centro de Prática Esportiva da Universidade de São Paulo, José Carlos Simon Farah e Ricardo Linhares Pereira que autorizaram a minha permanência na Raia de Remo para usufruir a prática do remo, algo que tornou suportável a minha solidão e vida na cidade de São Paulo.

À Beatriz Maria Romagnol Trigo e à Helena Garcia Gimenes Ferreira pela revisão da escrita da minha tese.

Resumo

Ao escrevermos esta Tese em Educação, não temos como pressuposto afirmar uma “nova verdade educativa”, pois já existem tantas; e sim, abandonar por completo o anseio pela “verdade” e em seu lugar permitir que transpareça o “vir a ser pedagógico”. Aqueles que sabem da “verdade pedagógica” fazem da educação uma prática antecipada, ou seja, *a priori*, sabem como as coisas devem acontecer “corretamente” e insistem que a pedagogia deva ser o método mais “adequado” para o sucesso do “processo de ensino-aprendizagem”. Na pesquisa, buscamos pensar a atividade educativa apenas como um encontro de sujeitos desprovidos de qualquer formulação teórica com um “objetivo” ou “ordenação” e inseridos numa relação em que se perca todo o “controle dos resultados” para que se corram os “riscos” da vida. Assim sendo, estamos nos referindo diretamente a uma “teoria da educação” que esteja para além da pedagogia do “bem” e do “mal”. Entretanto, a “insistência pedagógica” em manter os sujeitos posicionados entre as coisas do “bem” e do “mal” tem contribuído para a formação dos *agrupamentos* — *grupos e massas* — lugares onde se cultiva a intolerância e o ódio para com a diferença do *outro*. Podemos afirmar que a contribuição da nossa pesquisa é a de poder instigar os educadores a pensarem numa pedagogia que permita ampliar a tolerância para com a diferença a ponto de deixar transparecer o “vir a ser” — o *espanto*. Para tanto, teremos que negar o desejo do *outro* de querer fixar o nosso sujeito “em ser”, contrariando todo o “amor” que ele nos dá e “tristemente” frustrá-lo ao mostrar que podemos fazer as coisas de um outro modo. Podemos concluir que uma relação educativa “humana, demasiadamente humana” deveria deixar de lado as “certezas pedagógicas” e desde já assumir os “riscos” na formação do sujeito e aprender que há momentos em que se “caminha”, outros em que se “para” e outros em que se “retrocede”. São esses “ziguezagues” que tornam as “práticas”, por “excelência”, a relação entre sujeitos; e não entre coisas.

Abstract

When writing this dissertation in education we don't intend to affirm a "new educative truth", as so many already exist; instead, our intention is to "abandon" completely this yearning for the "truth" and in its place to allow a "pedagogical - to be" to appear. The people who know the "pedagogical truth" make education as an anticipated "practice", *i. e.*, they know *a priori* how things must happen "correctly" and they insist that pedagogy must be the best way for the success of the "teaching-learning process". In this research, we intend to think the educative activity only as a gathering of people lacking any type of "theoretical formulation" that would have an "objective" or "ordering", and immersed on a relationship where all "control of the results" is lost and this people could take the "risks" of life. Thus, we refer directly to an "education theory" that would be beyond the "good" and the "evil" pedagogy. However, the "pedagogical insistence" in keeping people in a situation between "good" and "evil" things has contributed for the formation of *groupings* - *groups* and *masses* - where intolerance and hate of people (who appear as different to them) is cultivated. The contribution of this research work is to instigate teachers to think on a pedagogy that would extend tolerance with the difference, to the point of being able to highlight the "come to be" - *the astonishment*. Thus, we will have to deny the desire of *the other person* who wants to fix us for "to be", opposing all "love" he gives us, and "sadly" frustrating him when showing that we can make things in a different way. We can conclude that an educative "humane, excessively humane" relation should be able to set aside the "pedagogical certainties" and actually, assume the "risks" in the formation of the person and learn that there are moments where we "walk", other moments where we "stop" and others where "we go back". These are the "zigzags" that turn those "educational practices", for "excellence", into the relationship between people, and not between things.

Índice

Advertência.....	01
Introdução. A Educação e a Psicanálise: para além da pedagogia do “bem” e do “mal” ou os apontamentos para uma antipedagogia.....	03
Capítulo I. A educação como construtora de “verdades”: o sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”.....	21
Capítulo II. A “educação” entre os “com razão” e os “sem razão”: a vida no interior dos grupos e nas massas.....	97
Capítulo III. Para que se educa? Preâmbulo de uma educação para além do “bem” e do “mal”.....	149
Capítulo IV. Conclusão. Da educação do “possível” para o “impossível” na educação	201
Bibliografia.....	243

Advertência

Ao escrever esta tese em educação, pude constatar que esta escrita resulta, basicamente, na exposição de três lugares do discurso, os quais denomino como: a) a minha pessoa; b) os textos consultados e c) as lembranças das coisas que escutei dos educadores. Para me referir a cada um desses discursos optei pela seguinte sinalização no texto: a) o discurso da “minha pessoa” não terá marcas especiais; b) o discurso dos textos consultados terá notas de rodapé indicando a sua respectiva fonte; c) o discurso das minhas lembranças da fala dos educadores estará entre aspas, mas não farei referência a nenhum nome em particular porque, todos sabem, a memória, além de ser pessoal, prega-nos inúmeras peças.

Cabe ressaltar, ainda, que apresentarei no texto dois tipos de destaque: o *itálico* e o **negrito**. O primeiro — o *itálico* — será usado para destacar palavras que se apresentam no texto como conceitos. O segundo tipo de destaque — o **negrito** — será usado apenas com o intuito de chamar a atenção do leitor. Entretanto, o *itálico* e o **negrito** poderão ser usados simultaneamente, quando o destaque do texto estiver diretamente relacionado com a formulação de determinados conceitos.

Introdução

A Educação e a Psicanálise: para além da pedagogia do “bem” e do “mal” ou os apontamentos para uma antipedagogia *

*O trabalho pedagógico seria algo sui generis que não poderia ser confundido com a influência psicanalítica nem substituído por ela. A psicanálise da criança pode ser aplicada pela educação como um recurso auxiliar, mas não é apropriada para substituí-la, não somente por proibições de razões práticas, senão por contra-indicações de considerações teóricas. A relação entre a educação e o tratamento psicanalítico, seguramente, será submetida, num futuro não longínquo, a minuciosos estudos.***

Sigmund Freud

Ao escrever a introdução desta tese de doutoramento na área da *Educação* e suas conexões com a *Psicanálise*, não posso deixar de referir-me ao prefácio do livro de August Aichhorn, no qual Freud afirma que existem “três profissões *impossíveis* — educar, curar e governar”.¹ Esta referência a Freud tem por finalidade destacar que as tentativas de aproximações, mais propriamente, de “conexões” entre a *Psicanálise* e a *Educação*, encontram-se numa relação que se situa no campo daquilo que podemos denominar como o

* A referência do título “para além da pedagogia do “bem” e do “mal” é inspirado na obra de Nietzsche intitulada “Para além de bem e mal”. Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Hermann Pflüger. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.

** FREUD, Sigmund. Prefácio para un libro de August Aichhorn. 1925. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 3217 (tradução livre).

¹ Idem, p. 3216 (tradução livre e grifo nosso).

“impossível na educação”.² Poderíamos, contudo, pensar que, mesmo na condição do “impossível”, há alguns tipos de “conexões” entre a *Psicanálise* e a *Educação*, e a “prova” disso seria a possibilidade de poder *pensar, falar e escrever* sobre as contribuições da *Psicanálise* para o *campo educacional*. Entretanto, há uma diferença entre o “possível” e o “impossível”, ou seja, na primeira modalidade de “prática educativa”, tudo se encontra tão *adequado e ajustado* que temos como resultado muito mais *junções* do que “conexões” com determinadas “teorias da educação”.³ Na segunda modalidade de “prática educativa” — o “impossível” — seria algo em que tudo se encontra em *discordância* e o que teríamos seriam muito mais “conexões” do que *junções* com a “teoria educativa”. Portanto, no caso deste estudo, nessa segunda modalidade, *pensar, falar e escrever* constituem um campo “hostil”, no qual *nada se sabe* e “apenas” se postulam alguns indícios de certas “aproximações” da *Psicanálise* com a *Educação*. Isso é um fator impeditivo para que se assuma a *Psicanálise* como uma teoria a ser aplicada no campo educacional, o que a tornaria mais uma dentre tantas teorias da educação. Nem poderíamos querer aplicá-la aos “problemas educacionais”, pois isto a posicionaria como mais uma “ciência da educação” entre tantas outras e isso seria o seu próprio fim como teoria psicanalítica. O aspecto “insubordinado”, “incontrolável”, para não dizer “indomável”, da *Psicanálise*, impossibilita qualquer tentativa de nos acomodarmos a determinadas “verdades” e “certezas” do que seria a “solução pedagógica”.⁴

O escrito desta *tese* situa-se no “campo do indeterminado”, um lugar que podemos denominar como o da “pedagogia inapropriada”, pois do resultado das “conexões” entre a *Psicanálise* e a *Educação* nada se diz sobre como se deve “educar” e, paradoxalmente, permite-nos *elaborar* alguns pontos para que possamos

² Usaremos o termo “impossível na educação” inspirado em Mannoni que possui um livro intitulado: *Educação Impossível*. Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977. Compreendemos que a alternância de “educação impossível” para “impossível na educação” pode representar um outro significado, ou seja, a “educação impossível” é uma referência mais abrangente sobre uma determinada “modalidade de educação” na *formação do sujeito*. O “impossível na educação”, por sua vez, é uma referência direta ao “impossível” na “prática educativa”, ou seja, uma referência aos “contornos” do “inapropriado” e do “não pedagógico”.

³ Ao usarmos o termo “teoria da educação” ou “teorias educativas” estamos nos referindo diretamente ao “discurso pedagógico hegemônico moderno”, o qual busca “fundamentar” determinadas “verdades” sobre o sujeito. Sendo assim, a nossa referência não é sobre uma determinada “teoria da educação”, pois nem tudo que afirmamos no “geral” sobre essas “teorias educativas” corresponde a suas “particularidades”. Portanto, definimos, desde já, que nesse estudo não se pretende *analisar as particularidades de cada “discurso pedagógico” presentes na educação brasileira, e sim, enfocar tais discursos com um aspecto amplo*. Isso pode nos permitir, de modo geral, compreender como a “educação moderna” tem se posicionado na árdua tarefa de instituir no homem as “marcas” do “processo civilizatório”.

⁴ A “solução pedagógica” seria a *ansiedade* dos educadores em quererem encontrar a “fórmula exata” de como se deve “educar corretamente” o sujeito para que este seja “adequadamente formado” para a vida em sociedade.

pensar a “prática educativa”. Contudo, afirmarmos que nos encontramos no “campo indeterminado” não resolve o problema de como poderia ser “possível” escrever algo sobre as conexões entre a *Psicanálise* e a *Educação*, já que ambas se encontram no campo das “profissões” consideradas como sendo “em si”; propriamente, profissões “impossíveis”.⁵ Como *pensar, falar e escrever* sobre essas “conexões” que “em si” e *a priori* já são concebidas como “impossíveis”?

Podemos *analisar* essa situação e, mais propriamente, *escrever a tese* sobre o “impossível” das “conexões” entre a *Psicanálise* e a *Educação*, uma vez que ela resulta das próprias indagações sobre essas “práticas” *clínicas* e *educativas*. Esse lugar do “não saber” que “em si” permite um acúmulo de “suposições”, “dúvidas”, “hipóteses”, entre tantos outros “pensamentos”, é que nos permite algumas reflexões e pequenos pontos de contato entre esses dois campos tão distantes entre si, no que diz respeito às suas “práticas”. Mesmo considerando a *Psicanálise* e a *Educação* como “profissões impossíveis”, não se pode compreendê-las como profissões irrealizáveis, pois a cada dia se “analisam” e se “educam” diversos sujeitos — **somos lançados a agir**. Entretanto, *não se pode prever o resultado do encontro entre analista e analisando, como também, educador e educando*. Assumir essa condição nos deixa num completo “vazio”, pois ficamos sós, sem nenhuma “verdade” que nos possa “assegurar” o “domínio da situação educativa”.

Os “pedagogos de plantão” insistem na “verdade”, no que diz respeito à “formação do sujeito do bem” e à “cura do sujeito do mal”. Contrariando a “verdade pedagógica”, **a nossa Tese no campo educativo seria um escrito que resulta numa *Antítese em Educação*, pois não temos como pressuposto afirmar outras “verdades educativas” e sim “abandonar” por completo esse anseio pela “verdade”. Aqueles que sabem da “verdade pedagógica” fazem da educação uma “prática antecipada”, ou seja, *a priori* eles sabem como as coisas devem acontecer “corretamente” para o sucesso do “processo de ensino - aprendizagem**”. Para nós, a atividade educativa seria um encontro de sujeitos desprovidos de qualquer “formulação teórica” com “objetivo” ou “ordenação”, quer dizer, um encontro regido pelo *caos*, em cujo interior se perca todo o “controle” dos resultados e corramos os “riscos” da vida. Estamos nos referindo

⁵ Além disso não podemos deixar de considerar que a *Psicanálise* e a *Educação* operam em campos “opostos”, ou seja, a primeira tem como ponto primordial a “suspensão” da *censura* para que o “material recalcado” seja passível de ser “falado” — as coisas de que “nada queremos saber” — e a segunda tem como ponto primordial a instauração da *censura* para que o sujeito “bem educado” não “fale” e, principalmente, não atue com “desejos inapropriados”, dos quais, também “nada queremos saber”.

diretamente a uma “teoria da educação” que esteja **para além da pedagogia do “bem” e do “mal”**.⁶ Contudo, quais seriam, em detalhes, os “riscos” desse encontro entre sujeitos pautados numa “antipedagogia” que, no nosso caso específico, resultariam das “relações pedagógicas” entre o “educando” e o “educador”?⁷

No encontro entre sujeitos, vale dizer que podemos nos defrontar com uma situação “amiga” ou “hostil”. Nesse aspecto, entre o “amigo” e o “inimigo” é que podemos encontrar o “risco” na *formação do sujeito*, pois tanto no “encontro” como no “desencontro” temos que lidar com momentos em que se “caminha”, outros em que se “para” e outros em que se “retrocede”. São esses “zigs” e “zags” que tornam essas “práticas”, por “excelência”, a relação entre *sujeitos*, e não entre *coisas*.

Para as *coisas*, podemos definir, *a priori*, qual será a “reação” da “mistura”, pois suas *reações* são previsíveis em decorrência das experiências anteriores. Já para o encontro entre os *sujeitos nada se sabe o que se pode esperar dessa “mistura”, pois a reação de cada um é algo não passível de previsão — o inesperado*. São essas “incertezas” e a destituição das “verdades” que tornam as “conexões” entre a *Psicanálise* e a *Educação* um “arriscado” campo teórico para qualquer tipo de “previsão”, pelo simples fato de tais “práticas” lidarem diretamente com a “vida dos sujeitos”, para não dizer, “sujeitos com vida”.

Apesar de todas as dificuldades de “caminharmos” no “impossível na educação”⁸ já é “senso comum”, em que todos “crêem”, que os sujeitos são passíveis de serem “educados” para a vida em sociedade. O que os “educadores” não “crêem” e *não querem saber* é que todo o “esforço educativo” e *investimento libidinal na “possível” e “correta” formação do sujeito do “bem”* pode acabar por contradizer todas as “expectativas” e “previsões”, ou seja, mesmo “educado”, o sujeito poderá manifestar um estado de “ser” *bárbaro*: o “mal” — “desumano”. Os educadores não querem correr “risco” na “prática educativa”, pois “acreditam” existir a exata “fórmula pedagógica” para determinar a “boa educação” do sujeito. Deste modo reafirmamos que a escrita desta *tese* resulta de uma *antítese*, ou seja, nossa *tese* é a de que os “verdadeiros educadores” são aqueles que correm o “risco” na “prática educativa”, pois não se prendem a determinadas “formulações pedagógicas” com a finalidade de se

⁶ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Op. cit.

⁷ Emprestamos esse termo (antipedagogia) do livro de Mannoni intitulado: *Educação Impossível*. Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit., p. 147.

⁸ Cf. *idem*.

alcançar a formação do sujeito do “bem”, pois não se pretendem “fixar” em determinadas “verdades” — não ter tese educativa é a nossa Tese em Educação.

Para aqueles “educadores” que se “fixam” nas “verdades” sobre os sujeitos, tem-se a nítida separação entre as coisas do “bem” e do “mal” — os sujeitos do “bem” e os “outros” — e estes últimos é que são objeto de estudo dos “profetas da verdade” que, pautados nas “formulações pedagógicas”, *sabem* como “corrigi-los” do *desvio*. A escrita desse texto é uma análise no sentido de apontar as contradições que estão presentes na busca obsessiva dos “educadores” pelo “certo pedagógico”, mais propriamente, uma tentativa em desmontar a *ilusão pedagógica em querer saber como se deve educar para evitar o “erro pedagógico” — a “maldade”*.⁹

As “teorias em educação” buscam evitar o “mal ser” com “aplicação adequada” do “saber pedagógico” e pouco querem “saber” sobre o “mal estar”. Entretanto, o que se pode fazer com a existência da *monstruosidade* que pode estar presente em cada “ser” humano?¹⁰ Mesmo o sujeito tendo uma “boa educação”, a cada instante, podemos nos surpreender pela manifestação de sua “loucura” em “ser” o “bem”.

Vivemos uma *educação* “cindida” no âmbito de suas “práticas educativas” e, por conseguinte, formulamos no interior dessas “práticas” e “teorias”, a “**pedagogia do bem**” e, no entanto, temos, **potencialmente, a formação do sujeito do “mal”**. A “solução” até então encontrada para lidar com o “ser” do “mal”, é tratá-lo como não sendo humano — *desumano* — para tanto, “varremos” toda “sujeira” para “debaixo do tapete”. Entretanto, por quais motivos ainda insistimos em não querer lidar com essa dimensão do “mal” do sujeito e atribuímos esses *desvios* como algo a *não ser pensado e sim, “ajustado” e “adequado” à vida em sociedade?*

⁹ Compreendemos o *desejo* de praticar uma educação para a formação do “sujeito do bem” e eliminar o sujeito do “mal” como sendo mais uma “ilusão pedagógica”. Utilizamos este termo “ilusão pedagógica” a partir da idéia desenvolvida por Lajonquière no seu livro intitulado: *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas*. Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas*: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999. Para esse autor a *ilusão* não é nem “verdadeira” nem “falsa”, e sim, uma *crença* animada por um *desejo* que no caso das teorias (psico) pedagógicas é o de “aplicar” no campo educacional um “saber psicológico” que permite antecipar todos os acontecimentos inerentes à relação educativa entre professor e aluno. Portanto, no caso da *educação*, a *ilusão* se consubstancia na *crença* de que é *possível adequar a intervenção do educador ao “espírito” da criança*. Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação. In: *Psicanálise e Educação: para uma análise do cotidiano escolar*. São Paulo: USP, 2002.

¹⁰ Sobre essa situação de *nada querer saber* sobre a sua própria *monstruosidade* podemos afirmar que o sujeito “*não sabe sobre aquilo que está na origem dos sintomas que suporta* (está aí o inconsciente), *porque nada quer saber sobre o fato de que não pode saber que não existe Saber sobre o sexual*”. MASOTTA, Oscar. *O comprovante da falta: lições de introdução à psicanálise*. Trad. Maria Aparecida Balduino Cintra. Campinas: Papyrus, 1987. p. 26 (grifo do autor).

Para a realização da “boa educação”, o humano “*incontrolável*” precisa ser “*controlado*”, o “*desajustado*” precisa ser “*ajustado*”, enfim, um sujeito “*sem educação*” precisa “*ser bem educado*”. É preciso a todo custo “adequá-lo” à sociedade. Isso seria o “possível” na educação. Já o “impossível na educação” seria uma “prática educativa” sem os *a priori* que “fundamentam” como as coisas devem acontecer.¹¹ É preciso romper com o conformismo de que o sujeito “é” e assumirmos o “risco” de que o sujeito “*não é*”. Diríamos que ao assumirmos esse “risco” na *educação* — compreender o sujeito sem *a priori* — leva-nos a não ficarmos circunscritos a *teses educacionais* daquilo que podemos denominar como a *teoria da lima-solda*, ou seja, *teorias educacionais* que compreendem o sujeito como uma *coisa* qualquer que deve ser “*ajustada*”. No âmbito dessas teorias, quando a *coisa* tem algo em “excesso”, mais propriamente a “maldade”, o *objetivo educacional* é tirar (*limar*) todo os seus “vícios”, e quando a *coisa* possui *falta* de “bondade”, o *objetivo educacional* é agregar (*soldar*) todas essas “virtudes” ao sujeito. As *teorias educacionais da “solução pedagógica”* operam nesses mecanismos de, simultaneamente, “eliminar” e “agregar” (*lima-solda*) no sujeito elementos que o direcionem a uma “*adequada formação*” como “ser” do “bem”. Entretanto, a nossa própria “existência” poderá “quebrar” essa *ilusão* já que o “ser” *adequado* possui “em si” algo que *falha*, ou seja, por mais que se *lime* ou *solde não se forma “corretamente” o “ser”*. O “erro”, primordialmente, a “maldade” circula em nossas *atuações*. Contudo, apesar de “não ser” estritamente o “bem”, de uma forma ou de outra, fomos “educados” na “tentativa” de evitar o nosso “mal ser” e isso parece indicar que algo na dimensão do “impossível” foi realizado em nós mesmos.

Podemos nos queixar que algo em nosso “ser” nos “desagrada”,¹² pois por mais que tentemos evitar o “mal ser” ele se apresenta ao “menor descuido”. Para tanto, desculpa-se para a humanidade que este “sujeito do mal” não foi muito “bem educado” e, portanto, acabou cometendo uma *transgressão* no convívio social. Para a existência da nossa “maldade”, “crueldade”, enfim, da *barbárie*, é comum a busca de uma “justificativa” que nos deixe sem a “culpa” e a “responsabilidade” por aquilo que “somos culpados” e

¹¹ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit. Neste sentido, o “impossível” na educação do sujeito seria uma “prática educativa” que lhe permitisse manter os “olhos bem abertos” para o *desejo*, principalmente, para os *desejos destrutivos*. Podemos aqui fazer um paralelo com o filme intitulado “De olhos bem fechados”, o qual tem como história as peregrinações noturnas de um homem, *impulsionado pelo desejo*, a busca de algo que *não sabe* muito bem do que se trata, fazendo com que fique numa longa peregrinação. Cf. KUBRICK, Stanley. *De olhos bem fechados* (*Eyes wide shut*). USA: Warner Bros, 2000. 160 minutos.

¹² O sujeito “mal educado” não “desagrada” tanto o próprio “ser”, pois em suas *atuações* há algo presente “nele” que lhe proporciona um certo grau de *satisfação*.

“irresponsáveis” em “ser” — “*mal* educados”. Estabelece uma estreita lógica para explicar os motivos de “ser” de cada sujeito. O problema surge quando a “explicação” não consegue sustentar-se no inexplicável “modo de ser” do sujeito — *o espanto*. Para pensarmos *isso* e, principalmente, escrevermos sobre as “conexões” entre a *Psicanálise e a Educação*, devemos redimensionar o significado da palavra “impossível” para um sentido que abandone a idéia de algo não realizável e passe a significar uma atividade, para não dizer uma *práxis*, cuja tarefa é ininterrupta em sua conclusão daquilo que se denomina, efetivamente, a *formação do sujeito e isso é que permite pensar a atividade educativa como algo que se encontra na dimensão do “impossível na educação”*¹³ e, portanto, não se deve circunscrevê-lo em determinadas “verdades” e *isso* nos leva a pensá-lo para além de uma pedagogia do “bem” e do “mal”.¹⁴

No caso específico desse estudo, interessa-nos estabelecer um recorte para *analisarmos* como o “sujeito do mal” é “*trabalhado*”, para não dizer, “*não trabalhado*” pelo *pedagógico*, ou seja, no âmbito dessas *teorias educacionais nada se quer saber sobre isso* e esse sujeito é geralmente negado como sendo *humano*, em detrimento de uma única e plena aceitação do “sujeito do bem”. Insistimos “pedagogicamente” em posicionar o sujeito entre o “bem” e o “mal”. Romper com essa “ilusão pedagógica”¹⁵ leva-nos ao “impossível” de concluir este estudo com o intuito de fecharmos por completo as “possibilidades” de argumentação sobre essa temática, ou seja, estamos aqui, propondo o completo abandono da *fixação educacional* de que é “possível” um *saber* totalizante sobre a *formação do sujeito*. Diríamos que a nossa tese educacional centra-se numa “perspectiva teórica”, paradoxalmente, “sem perspectiva”.

Temos como princípio *ético* que, para uma vida civilizada e humana, seria de muito bom grado se todos *atuássemos* na “linha” daquilo que se denomina o “bem”. Entretanto, não podemos deixar de *temer* e manifestar a preocupação de “que será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as *medidas educacionais*”.¹⁶ Contudo, deve-se manter, a “esperança”, de que algo se pode fazer para evitar o “mal”, ou seja, a *educação* pode nos “alertar” sobre nossas impropriedades em “sermos”. Uma *educação* que não permita nos “distrairmos do monstro” que existe em nosso “ser”. O

¹³ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

¹⁴ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

¹⁵ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. Op. cit.

¹⁶ ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. In: _____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 138 (grifo nosso).

“impossível na educação”¹⁷ seria a propriedade do sujeito em poder reconhecer em *si mesmo* e nos *outros*, a *impossibilidade* do “controle” das “ações e paixões da alma”, ou seja, na *formação do sujeito* sempre existe “algo” que *escapa* e esse “algo” é que constitui aquilo que se pode denominar como o *inesperado*. Em “previsões educacionais” podemos apenas constatar os efeitos das *atuações* dos “bem educados” que são “cortadas” com o *inesperado bárbaro que podemos “ser”* e isso não nos deixa “esquecer” de que existem sujeitos voluntários para a prática da *violência*.¹⁸ Portanto, por mais que se queira *formar o sujeito*, nunca se pode prever os resultados das “práticas educativas”. Em termos *educacionais*, mais propriamente, *pedagógicos*, podemos “supostamente” *saber* o que fazer com os nossos *educandos*. Contudo, será que *sabemos mesmo o que fazer e como fazer para educá-los “adequadamente”* para o “bem”? Para muitos, assumir a “impossibilidade” do “saber” é algo insuportável, preferindo fazer do *campo educacional* algo que seja “possível” em se falar no “certo pedagógico” — a “*solução pedagógica*”.

Tem-se a “ilusão” de que há as palavras “verdadeiras” e as “certezas” que definem o “rumo certo a ser seguido” por todos aqueles que *não sabem* “educar”. Na educação, *isso* pode ser presenciado no “discurso hegemônico” que trata o “problema educacional” como uma equação matemática passível de uma ou várias soluções, mas sempre tendo como o “certo” um único resultado — “o bem”. Para resolver a “equação pedagógica” tem que se “saber” aplicar “corretamente” a “fórmula pedagógica”.¹⁹ Pode-se fazer um paralelo com a busca da “cura” do sujeito de algum distúrbio orgânico, no qual, para determinada enfermidade, pode-se encontrar o “tratamento terapêutico” mais *adequado* e *eficaz*, ou seja, o médico perante um sujeito “doente” sempre tem uma “explicação” e “aplicação” de um tratamento que resulte na salvação do mesmo. A “medicina” e a “pedagogia” podem ser consideradas tão próximas, pois em ambas,

¹⁷ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

¹⁸ Cf. Na Alemanha Nazista, há indícios de que alguns soldados, isentos de participar do pelotão de fuzilamento, apresentavam-se como voluntários nas matanças realizadas nos campos de concentração. Cf. GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Trad. Luís Sérgio Roizman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

¹⁹ Podemos dizer, que um modo geral, as “fórmulas pedagógicas” apresentam-se como “construções teóricas que se baseiam na idéia de que a sociedade é espelho do homem e/ou vice-versa. Uma vez envolvidas nessa ‘teoria do espelho’, essas pedagogias acreditam na educação como uma forma de *correção da imagem*, isso é, corrige-se o original e a cópia se ajustará automaticamente”. GHIRALDELLI, Paulo. *O que é pedagogia*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. brasiliense, 1994. p. 60 (grifo do autor).

para cada caso de “distúrbio”, sempre há uma “explicação” e um determinado “tratamento possível” com o objetivo de se encontrar a “cura”.²⁰

Abandonar esse *desejo* na “crença” do “possível” em “educar” e escrever esse texto no campo do “impossível” significa ter que lidar com a *falta* e o *estranhamento* de trabalhar no *desamparo*, por destituir a *ilusão* de que é “possível”²¹ apreender as “sínteses de suas múltiplas determinações”²² presentes na *formação do sujeito*. Nas conexões entre a *Psicanálise* e a *Educação* sempre surge algo a “mais” ou a “menos” que, uma vez ou outra, possa determinar as condições “objetivas” e “subjetivas” do “educador” e “educando” — **educar é lidar com as “incertezas”**. O leitor também terá de lidar com a sua própria “falta”, pois todos os que trabalham com a *educação* deveriam, de uma forma ou outra, colocar-se na posição de abandono do “suposto saber” e declararem-se como aqueles que rejeitam o *delírio* da “solução pedagógica”. Os que a *isso* se propuserem defrontar-se-ão diretamente com a inquietude daquele que “não sabe”, ou seja, terão um mergulho em suas próprias “certezas” e “verdades” e poderão vislumbrar que aquilo em que um dia tanto *acreditaram* era tão “passageiro” e “instável” como a sua própria existência e *isso*, por si só, já é o

²⁰ Tais “aproximações” entre a “medicina” e a “educação” podem ter favorecido uma incursão dos médicos no “campo pedagógico”, pois, vez ou outra, eles tanto se interessaram pelas coisas da *educação*, como o caso de Daniel Gottlieb Moritz Schreber (1808-1861) que foi “eminente médico ortopedista, era também um prolífico escritor além de conferencista, *educador* e inventor”. BAUMEYER, Franz. *et alli. El caso Schreber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972. p. 197 (grifo nosso).

²¹ Para Freud, o “estranhamento” é algo que pode ser reduzido ao “retorno” de coisas antigamente familiares que agora encontram-se reprimidas. Cf. FREUD, Sigmund. Lo siniestro. 1919. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2500-2 (tradução livre). O que teria de “estranho” em viver o “desamparo pedagógico” na destituição da *ilusão* de que é “possível” e “previsível” *educar o outro*? O “aluno estranho” pode se apresentar quando ele não mais se coaduna às “teorias” e “práticas educacionais” do educador. É muito significativo o termo usado pelos professores para esse *outro* (aluno) que não se amolda ao “saber pedagógico”, ou seja, o mesmo é denominado como sendo o “**mau aluno**”. Esse “ser” do “mal” possui uma certa ambigüidade, um duplo sentido, pois o “aluno é mau” por não aprender o que o professor quer que ele aprenda, como também é “do mal” todo “aluno” pelo fato de “mostrar” parte de sua humanidade sobre a qual os educadores *nada querem saber*. Essa parte “do mal” é algo que escapa aos “mecanismos de controle” presentes na escola. Assim, na escola, a manifestação, por parte dos alunos, de seus *sintomas* — o *retorno do recalado* — é algo que nos possibilita uma “revelação” da “monstruosidade do humano” que, em determinados casos, pode nos causar um “espanto” e destituir as “verdades pedagógicas” — *isso* é algo que deixa alguns professores profundamente irritados com seus alunos “mal educados”. Sobre esses alunos, “do mal”, é muito significativo o documentário intitulado: *Tiros em Columbine* que aponta diretamente para a *paranóia americana* de tentar, a todo custo, identificar nas escolas, os alunos que “potencialmente” podem vir a cometer um assassinato em série. Cf. MOORE, Michael. *Tiros em Columbine (Bowling for Columbine)*. USA: Alliance Atlantis, 2002. 121 minutos. Na *Columbine*, em Littleton (Colorado, 20/4/1999) aconteceu o crime praticado pelos alunos Eric Harris e Dylan Klebold, os quais mataram 13 pessoas na escola e depois se suicidaram. Eles faziam parte da “máfia do casaco” e foi vestindo um “casaco” que eles entraram armados na escola. Há indícios que eles se inspiram numa cena do filme *Matrix*, em que os atores, fortemente armados e vestindo longos casacos, entram num prédio atirando em tudo o que lhes aparece pela frente. Cf. WACHOWSKI, Andy. *Matrix*. USA: Warner Bros, 1999. 136 minutos.

enfrentar-se e defrontar-se com o seu próprio *desamparo* — o “impossível” na tarefa de “educar”. Portanto, o sujeito com “vontade de saber” terá de lidar com a “ansiedade” e, até mesmo, com a “angústia” de não ter “respostas”, “certezas” e “verdades” sobre o “pedagógico”, visto como o “remédio” para a *sublime formação do sujeito do “bem”*.

Na *relação educativa*, podemos trabalhar com o *sujeito* como aquele que pode “ser” *sujeitado* por aquele que “sabe” “educar”. Poderíamos afirmar que por mais que se “abandone” o *delírio* da “solução pedagógica”, há nas “práticas educativas”, mesmo na dimensão do “impossível” dessa profissão, uma forte tendência em tornar o *outro* um *objeto* passível de “ser” manipulado pelo nosso próprio *desejo*, fazendo-o aceitar *as nossas “respostas”, “certezas” e “verdades”*. Entretanto, como poderíamos trabalhar o “impossível na educação”²³ tendo como princípio o abandono do *imperativo categórico* em querer definir algo, *a priori*, sobre o próprio sujeito — um “discurso” sobre o sujeito — e, principalmente, não o *sujeitando* a ponto de torná-lo *objeto* de *satisfação* de nossos *desejos*, para não dizer, “manias educacionais”? Seria mais sensato que os que trabalham na dimensão do “impossível” fossem “responsáveis” por assumir que antes da *intervenção* numa relação entre sujeitos *nada se sabe* sobre o resultado da “educação”, da “cura” e do “governo”. Portanto, os que ainda insistem na “solução pedagógica” em querer: *educar para (...); curar da (...)* e *governar na (...)* deveriam para o “bem” da humanidade deixar de serem *educadores, médicos e governantes*, pois, baseados em suas “verdades”, muitas *barbáries* justificadas foram realizadas na sociedade.

Toda “atividade educativa” pode e deve ser exercida, apesar de todas as dificuldades de “manutenção” do *não saber*, com o “semblante” de que se “sabe” algo e que, portanto, se tem alguma “coisa” a dizer para aqueles que, efetivamente, “não sabem”.²⁴ Com todas as dificuldades, podemos ocupar o lugar daqueles que *sabem*, pois todos aqueles que trabalham no interior dessas “práticas” precisam “saber fazer” essas atividades com esse *outro*, cuja *diferença*, para não dizer, *inesperada maneira em “ser”*, pode nos surpreender com a manifestação de sua própria vida. Pode-se dizer que o trabalho na “educação” requer uma certa disposição para lidar com o *espanto* e que este pode originar-se do “sucesso” ou do “fracasso”

²² MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 218.

²³ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

²⁴ Cf. LAJONQUIERE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

provenientes da relação com um *outro*. Entretanto, do ponto de vista do *narcisismo*, o “fracasso na educação” é aquilo que não é aceito, pois nele encontra-se presente uma “ferida” que a todo custo busca-se evitar: o “mal ser”. Na *formação do sujeito* não se admite o “erro”, mas, paradoxalmente, o “erro” pode “ser” aquilo que deu “certo” na sua *educação*,²⁵ pois neste caso, o “erro” pertencente a esse *outro* que não “é educado” poderá constituir na manifestação do seu próprio *desejo* em “ser”. Em contraposição a essa situação, o “certo” seria quem que ficou completamente submetido às “dietas de controle” daquele que “sabe educar” e não conseguiu manifestar o seu próprio “não ser”, resultando em apenas “ser” esse que “não é”. Para poder “vir a ser”²⁶ temos de negar o desejo do outro de querer que “sejamos”, contrariando e negando todo seu “amor” que nos foi creditado, a ponto de “tristemente” frustrá-lo com a nossa própria diferença.

Pode-se pensar que a constituição da *identidade* é um processo de rompimento com a *alienação* e a constituição da *separação*. Isso é uma tarefa nada fácil — para não dizer “impossível” —, pois não são poucos os que preferem se fixar em “respostas”, “certezas” e “verdades” daqueles que “sabem” a terem que assumir a “falta” e, simultaneamente, as “responsabilidades” em seu “nome próprio”.

Compreendemos que na *tarefa educativa* a dimensão do “impossível” encontra-se em dois pólos, ou seja, tanto do que *educa* como do que é *educado*. O primeiro, o “educador”, *deseja*, freneticamente, que o *outro* “seja”, mas ele não “é”. O “educado” quer “ser” para esse *outro*, mas não consegue, pois algo presente em seu próprio *desejo* o (re)direciona a “não ser”. Nessa oscilação entre o “ser” e o “não ser” pode-se presenciar, no sujeito, o qual *nada sabe sobre si mesmo*, o *desamparo* perante seu próprio *desejo*. O problema é manter-se nessa oscilação e sustentar-se como aquele que “sabe” e “não sabe ser”.

Partimos da *tese* de que o *desejo* é de ordem *inesgotável*. O sujeito sempre estará em movimento para alcançar essa *satisfação* (ou evitar a *insatisfação*) que lhe é insaciável e isso poderia ser compreendido como uma das dimensões do “impossível na educação”.²⁷ Na *educação do “fracasso”* sempre há uma *abertura para o sujeito do desejo “ser” aquilo que não “é” — a diferença*. Em contraposição a isso, temos a *educação do “sucesso”*. Esta pretende realizar-se plenamente e, para tanto, *anula o sujeito do desejo* manipulando-o como uma *coisa* — objetivando o sujeito — e fazendo-o não “ser” aquilo que ele

²⁵ Cf. *idem*.

²⁶ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdígão. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

²⁷ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

“é” — a *igualdade*. Esta é requerida como elemento fundamental — a *identificação* — da “educação possível” e, não por acaso, fundadora dos *agrupamentos*. Primordialmente, a *igualdade* requerida — o *normal* — é a de que o sujeito deva “ser” a pura manifestação do “bem”, e o “insucesso pedagógico” ocorre porque há sujeitos que manifestam a *diferença* — a “maldade” — o *anormal*.

Educar é um embaraço com que todos nós, de uma forma ou de outra, vivemos nos defrontando quando estamos perante a um *outro* que nos coloca essa tarefa “impossível”, ou seja, temos que “ensinar o ponto”. *Sintomaticamente*, mais propriamente, os “*delirantes pedagógicos*”, assumem o discurso do “saber” e não se permitem deixar nenhum espaço para o *não saber*: um lugar em que poderia surgir a *diferença*. Dada essa situação, os “profetas da verdade”, são os que “sabem” como e quando “educar”, e proclamam, com muito orgulho, que são realizadores de uma “educação de sucesso” — formadores do “sujeito do bem”. Contudo, o que se pode falar sobre a “educação do fracasso” — as manifestações dos “sujeitos do mal” — sem que reproduzamos o mesmo “sintoma” dos “profetas da verdade”, ou seja, sem assumir que possuímos um “saber” como “educar” para o “bem”?

Para tanto, será preciso que façamos um esforço de escaparmos dessa lógica dualista de posicionarmos o sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”. Enfrentar este problema de como discursar sobre a *educação* sem que sejamos mais um “profeta da verdade” poderá nos levar a uma outra situação: declarar a falência da “tarefa pedagógica” e *isso* significa posicionarmos o nosso trabalho de investigação no *campo educacional* como os pressupostos de uma *antipedagogia*. Entretanto, o que seria uma *antipedagogia*?

Pensar a *teoria educacional* no âmbito da *antipedagogia* é circunscrevê-la num caminho para não sermos o “saber” e nem a formulação da “*solução pedagógica*”. Não podemos deixar de reafirmarmos que pensar a *antipedagogia* é o paradoxo em não querer “pensar a educação” e, simultaneamente, “pensar a educação”. Esse “pensar a educação” seria algo como se pudéssemos rememorar a nossa própria *educação* e percebermos que aquilo que “sofremos” em termos *educacionais*, é de certa forma, reatualizado quando nos defrontamos com o *problema pedagógico*.²⁸ Essa perspectiva poderá permitir compreender que

²⁸ Podemos aqui pensar o “campo pedagógico” através do conceito da *Psicanálise de resignificação*. Entende-se por resignificação (ou posterioridade) a idéia de que “há experiências, impressões, traços mnésicos que são ulteriormente remodelados em função de experiências novas, do acesso a outro grau de desenvolvimento. Pode então ser-lhes conferidas, além de um novo sentido, uma *eficácia psíquica*” LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*.

nem todo “fracasso” (“mal”) pode ser *significado* como uma falta de “sucesso” e sim, como a possibilidade de fazer coisas diferentes que nunca teriam sido feitas se tivéssemos ficado colados no *desejo* do “educador” (“bem”). Dessa forma, diria que *pensar, falar e escrever* sobre a “educação” é, de certo modo, “analisar” a própria maneira pela qual fomos *educados*, principalmente quando buscamos compreender que o “fracasso” pode ser entendido como “verdadeiros sucessos” em termos *educacionais*, pois de uma forma ou de outra podemos deixar de *repetir* as “manias” de nossos “educadores”.

Falar do “fracasso” na *educação* seria poder sinalizar sobre o “mal estar” que todos nós presenciamos, ou seja, “analisar” como lidamos com o “mal” que atravessa o campo do “pedagógico”, cuja temática reinante é a de somente prevalecer a *formação* do “sujeito do bem”. Estamos mergulhados na *crença* de que podemos “ser”; para tanto, deve-se “desempenhar adequadamente a tarefa educativa” com a finalidade de deixar “naturalmente” surgir o sujeito socialmente “ajustado” — *o normal*. Desta forma, o “educador” deve ser “neutro” e muito “capacitado” para o “desempenho” dessa tarefa “possível” de “educar” o “sujeito do bem”. Para uma “educação de sucesso” há uma “**fórmula pedagógica**” que deve ser aplicada “corretamente”. Caso ocorram “erros” na formação do “educando”, significa que o “educador” não está “bem preparado” e o melhor a fazer é “reciclar” os seus conhecimentos “pedagógicos”. O “**princípio metodológico**” da “**ciência pedagógica**” acaba por dissimular, para não dizer “esconder”, do “educador” a própria “**verdade pedagógica**”, ou seja, que *ele não sabe o que fazer para educar*. O fato de *não saber* não resulta na anulação de seu “trabalho pedagógico”, apenas implicaria em ter que lidar com a sustentação de sua própria *angústia* de não poder fazer algo e, principalmente, o fato de que *não se pode afirmar nada a priori sobre os resultados decorrentes de seu investimento em querer educar o sujeito*. Isso é algo que está diretamente relacionado à escrita dessa *tese*, ou seja, escrevemos *sem saber* as implicações de seus “resultados”. Podemos declarar que o “não saber” pode ser um caminho para “educar”, objetivando a formulação do “*impossível na educação*”²⁹ e isso seria, de certa forma, a formulação de uma *antipedagogia* — defrontar-se com a “**pedagogia do não-saber**”.

Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 33 (grifo nosso). Assim sendo, podemos compreender que a troca de “experiências” no campo educativo poderá proporcionar a “**resignificação pedagógica**”, ou seja, o educador, ao rememorar sua “prática educativa” através de “outras” referências, pode se permitir a *elaboração* de novas “associações”. Tal fato poderá lhe permitir uma alteração na sua própria forma de compreender a “teoria educativa”, como também, sugerir alterações em sua “prática educativa”.

²⁹ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

Para iniciarmos esse caminho da formulação da *antipedagogia*, propomos a seguinte situação: *analisarmos* e estarmos *implicados* com aquilo de “mal” e de “bem” que existe no sujeito e como *isso* se desdobra no campo da “pedagogia do saber”. Para tanto, partimos do “modelo científico” em que, o cientista ao buscar conhecimento dos efeitos de uma “droga”, aplica em sua própria veia a substância para que, em seguida, possa relatar quais as alterações presentes em seu próprio organismo. As “drogas” que precisamos deixar correr nas “veias” são a “maldade” e a “bondade”, para que possamos pensar quais são seus efeitos sobre o “ser”. Entretanto, ao analisarmos os efeitos dessa “droga”, teremos que pensá-la fora da dualidade das coisas do “bem” e do “mal”. Nisso encontra-se a nossa maior dificuldade, pois, **“humano e demasiadamente humano”³⁰ que “somos”, ficamos “presos” nesse estreito círculo no qual fomos educados (forçados) a pensar.**

Todos nós podemos observar que as experiências vividas pelo sujeito no âmbito da “bondade” são algo de que podemos “falar” de uma forma muito tranqüila, pois tal situação é algo que aceitamos socialmente. Entretanto, a “maldade” já pode nos causar sérios problemas, pois poucos declaram que suportam a “circulação” desta e o convívio com esse “lado desumano” do sujeito. Dizemos “lado”, mas *isso* pode ser um “engano”, pois o homem não é uma “moeda” de dois “lados” (*bem* e *mal*). Diríamos que “somos” o que “somos”, o “bem” e o “mal”, a “frente” e o “verso” e, principalmente, **não podemos deixar de pensar que somos o reverso.** *Isso* seriam apenas qualidades sobre os “possíveis” e “impossíveis” estados do nosso “ser”. Seria sensato que compreendêssemos o “humano” como algo que fosse circunscrito ao redor do “incompreendido”.

Para alguns, o “bem” é algo fixo em sua qualidade. *Isso* está presente em nossas vidas, pois quem nunca escutou: “um dia irá perceber o ‘bem’ que lhe fizemos”. Tudo indica que a *educação* se inspira nestas frases para se justificar como o mais “provável” caminho para as “correções” de quaisquer tipos de “desvios” que se possam apresentar no sujeito — “mal ser”. Para tanto, posiciona-se o sujeito num estado fixo de “ser” — como se amarrássemos o leme de um barco numa única direção — para que, num futuro próximo, este possa *formar-se* “adequadamente” e reconhecer o “bem” que lhe fizeram um dia.

³⁰ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

São os *outros* — no caso específico desse estudo, o educador — que insistem em nos dizer como devemos “ser”, para manifestarmos somente o “bem” e anularmos todo o nosso “mal”.³¹ Contudo, não podemos “cair” nessa mesma “armadilha” e “escrever” um trabalho acadêmico que ficasse apenas fazendo considerações sobre os momentos de *satisfação* e de *frustrações* perante nossas próprias experiências “pedagógicas”. Não podemos nos fixar em “experiências pedagógicas” anteriores, apesar das mesmas serem “fundamentais” para se “inspirarem” novas “práticas educativas”. Portanto, a construção de uma *antipedagogia* é “em si” um *paradoxo*, pois é a “negação” e a “incorporação” de “práticas educativas” anteriores, ou seja, uma teoria que se contradiz no sentido de desestabilizar quaisquer “certezas” e “verdades” sobre o sujeito — um abandono em querer posicioná-lo entre as coisas do “bem” e do “mal”.

Diríamos que sobre as nossas “verdades em ser”, essas *coisas* que nos fazem oscilar entre o “bem” e o “mal”, não interessam a ninguém, somente aos mais próximos, principalmente, àqueles que nos *escutam* sem quererem dizer se estamos “certos” ou “errados”. Um lugar que poderia “ser impossível”, mas onde seria permitido falar “livremente” sobre a vida; quando possível, rirmos da nossa própria “tragédia” em “ser”; podermos reconhecer “erros” e “acertos”; chorar pelas coisas que fazemos ou deixamos de fazer; constatar a nossa própria *monstruosidade* e *barbárie*; enfim, nos darmos conta da nossa própria humanidade. Isso seria um modo de passarmos a “limpo” o nosso “ser” ao ponto de podermos colocar em movimento o nosso próprio *desejo* em querer “ser” algo que *não sabemos “ser”*. Podemos afirmar que se pode localizar no “estritamente pessoal” — para não dizer no tristemente pessoal — um *não saber* sobre o nosso “vir a ser”,³² que nos permitirá pensar a *tese* como a formulação *antipedagógica*, ou seja, algo que possa abalar os “fundamentos da educação” os quais definem os *a priori* como o sujeito deverá “ser”, mesmo antes de ter “sido”. Esperamos ter encontrado nessa reflexão, o “pessoal”, um modo acadêmico que possa resultar na *escrita dessa tese em educação e que seria uma educação sem tese*.

O nosso lado “pessoal” nos deixa implicados nessa escrita sem que sejamos *narcisistas* em querer fazer “ciência” com as experiências da nossa própria subjetividade, mas não podemos abandoná-la, já que a consideramos como a marca do próprio sujeito e esta passa a “ser” uma exigência dessa escrita, muito mais

³¹ Foi muito significativo o fato de que ao visitar um presídio, o funcionário da recepção perguntou-me: “qual é o nome do *reeducando*?”. Diríamos que aquele que fez o “mal” está agora numa *repetição* de seu estágio de *educação* com o objetivo de eliminar todo o possível “mal” que ali pode se encontrar instaurado no sujeito: *uma forma “moderna” de exorcizar os “demônios”*.

³² Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

pelo fato de que a nossa temática gira em torno da discussão sobre o *desejo* e os desdobramentos de seu destino entre as coisas do “bem” e do “mal”.³³

Escrever e pensar a educação significa assumirmos a *responsabilidade* de estarmos plenamente envolvidos com as palavras aqui expostas, portanto, algo de *subjetivo* se faz presente. Contudo, ao expormos essas “reflexões pedagógicas”, as mesmas devem permitir que um *outro* possa se apropriar desses discursos a ponto de fazê-lo questionar a sua própria “experiência educativa”. A nossa *escrita em educação* tem como eixo o modelo da clínica, ou seja, trata-se de uma investigação e exposição de uma experiência singular e, portanto, não passível de *repetição*. Entretanto, o que se expõe são elementos passíveis de auxiliar a pensar a própria singularidade de cada um no defrontamento com a sua própria experiência educativa. Diríamos que *isso* é o que torna a *escrita da educação* algo no campo do “impossível”, pois nunca deveríamos possuir a pretensão de “ter” a “última palavra” sobre a experiência educativa — a “solução pedagógica”. Deveríamos “ser” a expressão do “livre pensamento”, como na escrita de um navegante ao registrar seu “diário de bordo” sem “saber” se quem lerá as anotações, usará ou não os caminhos que percorreu em suas expedições.³⁴ Um navegante experiente poderá alertar os outros sobre os perigos de seus percursos, para que *outros* não venham a passar pelos mesmos apuros. Pode-se pensar a

³³ Ao expormos nossos pensamentos, não podemos deixar de considerar que nós nos expomos. Partimos do princípio de que não é possível se esconder por detrás de uma falsa e suposta “neutralidade” apoiada pelo discurso da “ciência”. Mas, não podemos deixar de reafirmar que as nossas particularidades não interessam a ninguém, a não ser a nós mesmos. Entretanto, vivemos numa sociedade que se fascina pela invasão da privacidade. A particularidade de cada sujeito é algo que interessa a tantos que passa a se tornar espetáculo, para aquele que a exhibe e, entretenimento para aquele que se interessa em querer “saber” sobre a vida alheia. Caso contrário, como poderíamos explicar o sucesso de uma emissora de televisão que lançou o programa intitulado “Big Brother Brasil (BBB)”, o qual atingiu índice de audiência em suas versões (BBB I, BBB II, BBB III e BBB IV)? No “BBB” alguns candidatos selecionados pela emissora de televisão ficam numa casa, que possui várias câmaras e microfones e são “vigiados” 24 horas por dia, durante, aproximadamente, 100 dias. A cada período, um candidato é eliminado da casa até que permanecesse o último que será o vencedor do prêmio. O trágico é que o modelo “Big Brother Brasil” já invadiu as nossas vidas, pois, com o alibi de querer se manter a “segurança”, espalham-se câmaras de vídeo por todas as partes para nos “vigiar” e quem sabe, até mesmo, nos “punir”. Ironicamente, em alguns locais colocam-se avisos: “sorria você está sendo filmado”. Para Lacan, o sujeito é “falado”, agora diria, o sujeito é “olhado” — uma das modalidades de circulação do poder em nossa modernidade, para não dizer, a consolidação de uma sociedade que tem por base a *perversão*.

³⁴ Diríamos que os educadores deveriam cada um buscar o seu próprio caminho na “arte de educar”, ou seja, “talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo, naturalmente, que não se pode fazer de modo técnico nem de modo massificado. (...) Algo para o qual não há um método que sirva para todos, porque o caminho não existe. Se ler é como viajar, e se o processo da formação pode ser tomado também como uma viagem na qual cada um venha a ser o que é, o mestre da leitura é um estimulador para a viagem. Mas a uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo.” LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 45-6.

escrita de uma *tese em educação* como a *elaboração da própria experiência educacional enquanto sujeito que é educado ou sujeito que educa (pelo menos pensa que é educado ou que educa) um outro qualquer*.

Em nossas vidas, há algum momento em que deixamos de viver experiências educativas? Podemos afirmar que não, pois o sujeito sempre está oscilando, girando, metamorfoseando-se de um lado para outro, na busca de algo que sustente sua incompletude em “ser”. Poderá estar pensando e, principalmente, *desejando* alcançar outras formas de “ser” e *desejando* que o *outro* também venha a “ser”. Ao escrevermos sobre a *educação* estamos fazendo do nosso escrito um acerto de contas com a nossa *educação*, que em *Psicanálise* podemos denominar como “lidando com os nossos *fantasmas*”, mais propriamente, fazendo as “pazes” com os nossos educadores que um dia se posicionaram como aqueles que *sabiam* e de certa forma nos “amedrontaram” com suas “verdades” e convicções sobre a vida. O que propomos nessa *tese em educação* é um reelaborar a *educação* tendo como base a própria subjetividade, ou seja, levar até as últimas consequências a idéia de que “somos” e “não somos” “um piloto em nosso próprio navio”,³⁵ ou seja, ora “acreditamos” em “dar leme ao barco” e ora estamos completamente “à deriva com o barco”, levados para onde o vento soprar.

Ao pensarmos essa *tese em educação*, circunscrita na idéia de que *nada sabemos sobre o nosso “vir a ser”*,³⁶ realizamos um exercício de escrever os “fundamentos da educação” que seja “sem fundamento”. Para tanto, o nosso registro escrito dessa “*educação negativa*” inspira-se na *tese* de que o melhor a fazer é não afirmar o que se deve fazer para educar e sim o que não se deve fazer para se “educar”.³⁷ Uma “prática educativa” que “em si” possa vir a colaborar com uma *educação* que não fique circunscrita à *repetição* — “eu vou até lá para *escutar* o que já sei”. O rompimento dessa situação é a “esperança” de que na “negação” da *repetição* possa surgir o “novo”, mais propriamente, algo que possa “surpreender”, e é com esse “espírito livre” que nos inspiramos nesse “escrito” dessa *tese*, ou seja, o de fomentar no “educador” a “ousadia” como um “elemento” primordial que deva estar presente em sua “prática educativa”, pois compreendemos isso como algo “fundamental” para a constituição de uma pequena “abertura” — para não dizer “rachadura” — do “cômodo” mundo do “saber” para o “incômodo” lugar do “não saber” — “eu vou até lá para *escutar* o

³⁵ Cf. DESCARTES, René. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 144 (Os Pensadores).

³⁶ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 40.

³⁷ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

inesperado"; neste caso específico desse trabalho acadêmico, a “esperança” de **escrever e, a de vocês lerem, algo que também seja o “inesperado”** ou que pelo menos lhes “provoquem” a pensar em algo que possa colaborar para uma “pedagogia” que esteja para “além do bem e do mal”.³⁸

³⁸ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

Capítulo I

A educação como construtora de “verdades”: o sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”

*Nada do que é humano me é estranho.**

Karl Marx

A “prática educativa” do “mestre explicador” e a “adequada” formação do sujeito**

Grande parte dos “educadores” possui a expectativa de que, a partir da atividade educativa seja “possível” obter-se como resultado, a formação de um “sujeito adequado”, ou seja, a formação de um “sujeito do bem” que seja “capaz” de viver plenamente a “felicidade”, entrelaçados na constituição de uma determinada “configuração social”.¹ Em contraposição aos “bem educados” que se “ajustam” à sociedade, podemos inferir que os “mal educados” seriam os “desajustados” e não teriam as condições necessárias para viver inseridos na sociedade.² Suas *atuações* fazem “ruidos” no interior da “configuração social”. Para esses sujeitos, tem-se a “vontade pedagógica” de se promulgar uma “boa educação” a fim de se evitar por completo seu “mau comportamento”. No âmbito escolar, instituiu-se uma “cruzada pedagógica” a fim de se eliminar esses “alunos sem modos”; “desordeiros”; “preguiçosos” que “atrapalham o bom andamento da escola”. Eles mobilizam nos “educadores” a “necessidade de educar”, pois estes os olham como aqueles que tanto precisam de “instrução” para que se possa alterar seu “estranho” “modo de ser”. Contudo, a educação

* FEDOSSEIEV, P. N. *et alli. Karl Marx Biografia*. Lisboa: Edições Avante, 1983. p. 498.

** O termo “mestre explicador” é da obra de Rancière intitulada “O mestre ignorante”. Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 35.

¹ Podemos compreender por “configuração social” uma estrutura de pessoas que são mutuamente orientadas e dependentes, formando uma “interdependência”, a qual permite o surgimento de “uma ordem *sui generis*, uma ordem mais irresistível e mais forte do que a vontade e a razão das pessoas isoladas que a compõe”. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v. p. 194 (grifos no original).

do “sujeito do bem” não é uma tarefa fácil, aleatória e casual e sim uma “ciência pedagógica” que se constitui numa prática árdua, disciplinadora e metódica. A especialidade do “educador” é definir “métodos apropriados” de ensino que seriam “válidos” e “seguros” na *formação moral do sujeito daquilo que se concebe como o “bem” e eliminar qualquer possibilidade de manifestação do “mal”*.

A “vontade pedagógica” de se “adequar” o sujeito à sociedade pode ser identificada no discurso do “mestre explicador”,³ principalmente quando após “explicar o ponto” aos alunos, indaga-lhes: “Alguém ficou com alguma dúvida? Se por acaso não entenderam; perguntem agora que explico novamente!”. Para o “mestre explicador”⁴ todos devem aprender para que a “igualdade” plena entre os alunos seja atingida. Podemos compreender que essa especialidade explicativa do “mestre” ou **compulsão para ensinar**

não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa *incapacidade*, a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo. É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. Até ele, o pequeno homem tateou às cegas, num esforço de adivinhação. Agora, ele vai aprender.⁵

Quantas e inúmeras vezes o aluno precisa provar que aprendeu o “ponto”? Para tanto, aplica-se “prova”, analisa-se “comportamento”, anota-se a “motivação”, observam-se as “capacidades”, mede-se o “desenvolvimento” e, após todos esses “exames” é que se pode concluir de fato se o “aluno aprendeu” ou se foi “incapaz de aprender”.⁶ Para esses “educadores”, o “aluno aprende” como resultado da função “explicadora do mestre” e quando *isso* não ocorre é preciso “corrigir” a “metodologia de ensino”. Tem-se a

² Um “Coordenador Pedagógico” de escola pública declarou que em sua cidade os “maus alunos” são “exportados” para outra escola e todos já *sabem* de que se trata do encaminhamento de um “mau aluno”. Diz ele: “No lugar onde trabalho nós ‘exportamos’ alunos de uma escola para outra. Fala-se, em vez de ‘aluno transferido’, somente a palavra ‘exportação’”.

³ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

⁴ Cf. *idem*.

⁵ *Idem*, p. 23-4 (grifo do autor).

⁶ Vive-se na educação escolar a obsessão por avaliar o “sistema de ensino”. A cada momento surgem novas propostas para avaliar: o aluno, o professor, a escola, o currículo, a didática, etc.

“esperança” de que essa “aprendizagem” tenha também como consequência a *formação* do sujeito “em ser”⁷ e isso é o consenso entre a maioria dos educadores e políticos, ou seja, compreendem que a educação pode ser responsável pelo destino de uma nação no tocante ao seu desenvolvimento político e econômico. Para eles, não é possível desvencilhar “educação e futuro”. As afirmações de Nelson Mandela e Graça Machel podem expressar o significado dessa esperança no uso da educação como um instrumento de libertação do sujeito:

Na última semana de abril, milhões de pais, professores e crianças ao redor do mundo pediram aos governos que garantam uma educação básica, de boa qualidade e gratuita a todas as crianças do mundo. Essas pessoas fazem parte da Campanha Global por Educação e nós incluímos nossa voz nesse pedido. Nós sabemos, por experiência própria, o que a educação pode significar para uma criança: durante nossas vidas, vimos uma geração de crianças que foram armadas com educação erguerem uma nação. E a educação foi a fundação que nos permitiu participar de eventos históricos em nossos países: a libertação do povo do colonialismo e do apartheid. *A educação pode fazer a diferença entre uma vida de pobreza extrema e o potencial para uma vida plena e segura; entre a morte de uma criança ocasionada por uma doença evitável e famílias que vivem em ambientes saudáveis; entre países rasgados ao meio pela pobreza e pelo conflito e o acesso de uma nação ao desenvolvimento sustentável.*⁸

Não se podem desconsiderar tais afirmações de que uma “boa” formação educacional das crianças e dos jovens pode ser o elemento decisivo para definir o destino de uma nação: miséria ou riqueza.⁹ Entretanto, não se pode deixar de considerar que existem outros tantos fatores determinantes que podem também decidir a história de uma nação, ou seja, **não se pode delegar à educação toda a responsabilidade sobre a história de um povo**. Neste sentido, podemos falar o mesmo sobre a direta relação que muitos procuram fazer entre uma “boa educação” e a formação de um “bom sujeito”. Assumimos a *tese* de que não se pode inferir diretamente que uma determinada quantidade de educação, mais ou menos, “bem aplicada” corresponda à formação de um determinado tipo de sujeito: “bom” ou “mau”. Entretanto, grande parte dos educadores, de um modo geral, ainda acredita na existência de uma “medida”, uma “verdade” sobre o

⁷ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

⁸ MANDELA, Nelson & MACHEL, Graça. Educação e futuro. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 26 de maio de 2002, p. A 3 (grifo nosso).

⁹ É preciso desde já posicionarmos o *nosso bom senso* de que *educar* é algo que faz a *diferença* na formação do sujeito. Portanto, compartilhamos da *tese* de Lajonquière de que *educar* “é transmitir marcas simbólicas — inventar metáforas — que possibilitem ao pequeno sujeito usufruir de um lugar a partir do qual possa se lançar às *empresas impossíveis do desejo*”. LAJONQUIÈRE, Leandro de. O esgotamento da infância e a educação. *Insight: o desejo da educação*. São Paulo, nº 121, p. 11, setembro. 2001 (grifo nosso).

sujeito, na qual a educação tem o dever de “revelar”,¹⁰ para que se possa “adequá-lo” efetivamente, às condições históricas de sua época. Eles possuem um *saber* perante o “educando” e, para o próprio “bem” deste “ser”, deve-se, “didaticamente”, transmitir os “conteúdos” para que se garanta sua completa “aprendizagem”. Contudo, mesmo que o aluno aprenda “corretamente” os “ensinamentos” dificilmente poderá romper a distância que o separa de seu “mestre explicador”,¹¹ pois

A cada etapa, cava-se o abismo da ignorância que o professor tapa, antes de cavar um outro. Fragmentos se acrescentam, peças isoladas de um saber explicador que levam o aluno a reboque de um mestre que ele jamais atingirá. O livro nunca está inteiro, a lição jamais acabada. O mestre sempre guarda na manga um saber, isto é, uma ignorância do aluno. *Entendi isso*, diz o aluno, satisfeito. — *Isso é o que você pensa*, corrige o mestre. *Na verdade, há uma dificuldade de que, até aqui, eu o poupei. Ela será explicada quando chegarmos à lição correspondente.* — *O quer dizer isso?* pergunta o aluno, curioso. — *Eu poderia lhe explicar*, responde o mestre, *mas seria prematuro: você não entenderia. Isso lhe será explicado no ano que vem.* Há sempre uma distância a separar o mestre do aluno, que, para ir mais além, sempre ressentirá a necessidade de um outro mestre, de explicações suplementares.¹²

Para o “mestre” é desse “abismo” que se precisa “salvar” o “aluno”, ou seja, aplica-se todo o “esforço pedagógico” para “salvá-lo” de sua “ignorância” e “resgatá-lo” para o “mundo da cultura”. Esse “espírito de salvador” é que em grande parte mobiliza a “compulsão de educar” do “mestre explicador”¹³ no sentido de *formar o “sujeito do bem”*.¹⁴ Entretanto, essa “desigualdade”, *a priori*, entre esses sujeitos (mestre e aluno) é que reproduz infinitamente a manutenção do “educando” na posição “embrutecida”, portanto,

Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já supõe: quem obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma

¹⁰ O uso da palavra “revelar” para indicar o papel desempenhado pela educação é muito significativo, ou seja, acredita-se que o sujeito, *a priori*, seja possuidor de uma “essência” e a educação teria a responsabilidade de fazer com que aquilo que está escondido venha a se tornar conhecido, mais especificamente, “desvelar” — sem o véu. Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986. p. 1504.

¹¹ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

¹² Idem, p. 41-2 (grifo do autor).

¹³ Cf. idem, p. 35.

¹⁴ Podemos relacionar que o elemento central que faz funcionar a “máquina educativa” do “mestre explicador” é a concepção de que o alcance do “bem” é a “completude” e para tanto não se deve medir esforços para “encaminhar o aluno” nessa formação.

infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação.¹⁵

Portanto, em termos de “práticas educativas” podemos definir, basicamente, dois caminhos: “embrutecimento” e “emancipação”.¹⁶ O primeiro caminho — “embrutecimento” — já baliza a “educação” do “ser” *a priori* nas “certezas” de “adequá-lo” a determinadas “verdades” sobre aquilo que acreditamos ou deveríamos *ser* — “bem” ou “mal”. Portanto, o “método de ensino” formador do “sujeito embrutecido” é aquele “que faz alguém falar para concluir que o que diz é inconsistente e que ele jamais o teria sabido, se alguém não lhe houvera indicado o caminho de demonstrar a si mesmo sua própria insignificância”.¹⁷

No segundo caminho — “emancipação” — a “educação” é uma “prática” sem que se saiba nada *antecipadamente* sobre os resultados das “possíveis” e “impossíveis” relações estabelecidas entre o “aluno” e o “mestre”. Tem-se apenas a “esperança” na “formação” de um sujeito que possa assumir a “responsabilidade” pelos *atos de seu próprio “modo de ser”*. Seria a “prática educativa” de um

mestre que não transmite seu saber e também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho, que é puramente vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho.¹⁸

Entre esses dois caminhos, — “embrutecimento” e “emancipação” —, de imediato não pretendemos responder como devemos proceder em termos educacionais para evitarmos o “embrutecimento” e promover somente a “emancipação”, pois estaríamos definindo *a priori* o “certo pedagógico”. Portanto, neste momento, apenas afirmamos que a “educação” e a “verdade” sobre o “ser” circunscritas pelo “aspecto moral” entrelaçam-se entre si “fundamentando” as bases sólidas sobre as quais ergue-se o conhecimento dos “pedagogos” — aqueles que acreditam *saber tudo sobre o sujeito* — os “mestre explicadores”.¹⁹ Para

¹⁵ Idem, p. 11-2 (grifo do autor).

¹⁶ Podemos diferenciar esses dois caminhos — “embrutecimento” e “emancipação” — como sendo a perda ou conquista da sensibilidade do sujeito perante as coisas da vida.

¹⁷ VERMEREN, Patrice. *et alli*. Atualidade de o mestre ignorante. *Educação & Sociedade*. Trad. Lillian do Valle. Campinas, v. 24, n.º 82, p. 188, abril. 2003.

¹⁸ Idem.

¹⁹ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

avancarmos na análise das relações entre “educação” e “verdade” do “ser” deixemos de lado as considerações de Mandela e Machel sobre a importância da educação no desenvolvimento político e econômico de uma nação e analisemos com mais detalhes a “obstinada vontade de educar” do “mestre explicador”,²⁰ a qual define a “prática educativa” *como construtora de verdades sobre o sujeito balizada pela coisas do “bem” e do “mal”*.

A Pedagogia do “mestre explicador” ou a obstinada “verdade” de como educar o sujeito do “bem”

Conforme já afirmamos anteriormente, no tocante às “práticas de violência” por parte do homem, é muito comum atribuir *isso* à “falta de educação”.²¹ Quando um sujeito comete uma *transgressão* qualquer, é comum afirmarmos que não possui uma “boa educação”. Geralmente, os pais e educadores esperam que os que foram “bem educados” jamais cometam a *barbárie* — vivemos a *ilusão* da sociedade do *sujeito controlado*.²² Tais argumentos sobre a “possível” formação do “sujeito do bem” estão presentes no discurso do “mestre explicador”.²³ Pode-se compreender que esta

explicação não é apenas o instrumento embrutecedor dos pedagogos, mas o próprio laço da ordem social. Quem diz ordem, diz hierarquização. A hierarquização supõe explicação, ficção distributiva, justificadora, de uma desigualdade que não tem outra explicação, senão sua própria existência. O cotidiano do trabalho explicador não é mais do que a menor expressão de uma explicação dominante, que caracteriza uma sociedade. Modificando a forma e os limites dos impérios, guerras e revoluções mudam a natureza das explicações dominantes. Mas essa mudança é circunscrita em limites bastante estreitos. Sabemos, de fato, que a explicação é obra da preguiça. Basta-lhe introduzir a desigualdade, o que se faz sem qualquer dificuldade. A hierarquia mais elementar é a do *bem* e do

²⁰ Cf. *idem*.

²¹ Nos referimos a *isso*, como o material inconsciente, do qual *nada queremos saber*. Na psicanálise, a palavra *isso* foi primeiramente utilizada por “Georg Groddeck em 1923 e conceituada por Sigmund Freud no mesmo ano, a partir do pronome alemão neutro da terceira pessoa do singular (Es), para designar uma das três instâncias da segunda tópica freudiana, ao lado do *eu* e do *supereu*”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro & Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998. p. 399 (grifo nosso).

²² Dizemos que algo é “bárbaro”, entre outras tantas concepções do termo, quando nos produz espanto, horror ou fascínio. Cf. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Op. cit., p. 232. No entanto, é possível observar que os sujeitos cada vez mais precisam de uma dose maior de estímulo para sentirem o espanto, o horror ou o fascínio. Tal situação poderia constituir uma sociedade na qual os sujeitos vivem a *barbárie* sem perceber a violência que os cercam.

²³ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

mal. A relação lógica mais simples é a do *antes* e *depois*. Nesses quatro termos, o bem e o mal, o antes e o depois, tem-se a matriz de todas as explicações.²⁴

Podemos pensar que na lógica das coisas do “bem” e do “mal” e do “antes” e “depois” a “explicação” poderá alcançar todas as possibilidades de “justificar” a existência de “sujeitos educáveis” e dos “não educáveis”. Entretanto, determinados acontecimentos promovidos pelos “desumanos” podem abalar as “explicações”, pois, por mais que se esforcem, não encontram argumentos que possam “justificar” determinadas *atuações*, primordialmente, a *barbárie*. Isso — *atuações não passíveis de “explicações”* — é que possibilita pontos de fuga para romper com as “verdades” do “mestre explicador”.²⁵

Esses sujeitos *desviados* — *anormais* —, não passíveis de “explicações”, são considerados portadores de uma predisposição para a *barbárie*, pois a qualquer momento podem agir de modo a surpreenderem a todos. A *norma* e a *anormalidade* estariam em campos opostos, a primeira seria a imposição de *regras* a serem seguidas por todos e, em contraposição, a *anormalidade* seria o rompimento com as *regras* instauradas.²⁶

A *anormalidade* — as coisas do “mal” — estaria próxima à *barbárie* por possuir basicamente dois tipos de desencadeamento: a violência e o espetáculo. Ambas as formas podem caminhar juntas ou separadas. A nossa sociedade optou por não separar a violência do espetáculo. Em geral, a monotonia do nosso cotidiano quando é quebrada, deixa-nos com um certo sentimento de *desagrado* e *repulsa*. Entretanto, temos uma *vontade de saber*, uma *atração* para esse algo que *fratura a rotina*.²⁷ Esse elemento desencadeador de *trincas* no cotidiano poderá ser objeto de *fascínio* e, simultaneamente, de *horror*.²⁸ Esse sentimento de *atração* e *repulsa* pela *barbárie* pode estar diretamente relacionado a nossa *falta de controle*

²⁴ Idem, p. 162-3 (grifo do autor).

²⁵ Cf. idem, p. 35.

²⁶ Estamos compreendendo a *regra* como sendo a instituição da *norma* a ser seguida, ou seja, um *conjunto de regras* poderá compor a *norma*. Assim sendo, *norma* e *regra* poderão referir-se ao mesmo fenômeno: a submissão do sujeito a uma determinação que poderá ser alheia ou não à sua própria *vontade*.

²⁷ Partimos da concepção de que as *fraturas da rotina* são os acontecimentos que desestruturam e, paradoxalmente, estruturam o sujeito, ou seja, elas definem as *marcas* no “ser”, — história de vida —, como também, a história de toda uma sociedade.

²⁸ Podemos pensar a *trinca* como o reconhecimento por parte do sujeito da “falta”, ou seja, o defrontar-se que “*nada quer saber sobre o fato de que não pode saber que não existe Saber sobre o sexual*”. MASOTTA, Oscar. *O comprovante da falta: lições de introdução à psicanálise*. Op. cit. p. 26 (grifo do autor). Neste sentido, a *trinca* é o momento em que o sujeito elabora a *falta* ao ponto de simbolizar sua *atuação*, o que lhe permite criar as condições para romper com o seu próprio *sintoma*.

sobre o *desvio* da *norma*.²⁹ Quanto mais intenso for o *desvio*, maior o *fascínio*, maior a “vontade de saber” e maior o interesse e “vontade de explicar” os motivos da realização de tais atitudes violentas.

A “fratura” da rotina coloca em questão o modo de vida que todos nós levamos. Isso, a “fratura”, podemos não aceitar e interpretar como um “ato de violência”, pois nem todos estamos predispostos ao *desvio* da *norma*. Contudo, seriam os *desvios* uma fatalidade ou resultado de um projeto estabelecido por indivíduos ou *grupos* com determinadas *intenções* sobre as quais nada sabemos?³⁰ Podemos responder que é tanto uma coisa como a outra, pois nem tudo o que fazemos permite-nos pensar em nossas ações, apenas *atuíamos* ou, propositadamente, podemos fazer “coisas” que rompam com as *normas* instituídas.

A *norma* — a “fixação” das coisas entre o “bem” e o “mal” — seria apenas a *instituição* do que se espera, antecipadamente, sobre como o homem deve *atuar* em determinadas situações. Diríamos que a *norma* é um protocolo de como o sujeito deve “agir” e, principalmente, “reagir”. No entanto, o sujeito poderá, inesperadamente, não corresponder ao *controle* — *previsível* — e, por um momento qualquer poderá *atuar* mobilizado pelo ódio, completamente irreconhecível de sua humanidade, tornando-se *desumano*. A pergunta que a sociedade sempre faz é a seguinte: quem e por quais motivos promoveu a “violência”? É preciso, a qualquer custo, punir os *desajustados* para que se possa rapidamente restabelecer a *norma*.

Acreditamos que a manutenção da *ordem* é uma garantia *sine qua non* para a vida em sociedade e associamos tal situação à obediência às *regras*. O resultado do emprego inexorável da *regra* e o apego à *norma* não é para formar “o sujeito em sua ‘discernibilidade’ e sua singularidade; interessa-se por ele

²⁹ Essa mistura entre *fascínio* e *horror* ou *atração* e *repulsa* pode ser observada no filme intitulado “15 minutos”, o qual procura mostrar a forma absurda como a violência é tratada na sociedade americana. O filme narra a história de dois estrangeiros, os quais descobrem que nos Estados Unidos os canais de televisão pagam muito dinheiro por cenas de violência. Por esse motivo, com o uso de uma máquina de filmar roubada, começam a gravar todos os seus atos de violência para futuramente vendê-los às emissoras de televisão. Cf. HERZEELD, John. *15 minutes*. USA: New Line Cinema, 2001. 121 minutos.

³⁰ Sobre as *intenções*, nunca se sabe nada enquanto tais; são seus resultados que nos permitem avaliar e poder dizer algo sobre o *ato* que resultou em tal ou qual “fato”. Completamente contrárias a isso, à Psicologia, principalmente, as teorias comportamentalistas pretendem determinar as *intenções* antes da *atuação* do sujeito. Essa atitude de querer prever a *intenção* do sujeito pode nos deixar completamente *paranóicos*, como no filme intitulado “Teoria da Conspiração”. Esse filme narra a história de um sujeito implicado com todos os acontecimentos à sua volta, pois ele considera que as coisas acontecem, não por uma *fatalidade* e, sim, como parte de um plano *conspiratório*. Cf. DONNER, Richard. *Teoria da Conspiração (Conspiracy Theory)*. USA: Warner, 1997. 136 minutos.

unicamente na medida em que poderá moldá-lo no interior de uma ordem, de um sistema de imagens, de um discurso”.³¹ Na sociedade moderna vive-se uma *moralização do sujeito* e

com toda a certeza, os pedagogos são bons entendedores de moral: dispensados ou não dos cursos de Instrução Moral, pode-se dizer que a moral constitui a própria essência da empreitada pedagógica. Para além de seus objetivos declarados de instrução, a escola socializa [sic.] na perspectiva herdada de uma ‘regularização’ e ‘moralização’ da criança que, diz-se, tem uma disposição natural para a ‘irregularidade’.³²

Tem-se, nas “formulações da pedagogia”, a “medida certa” de como se deve educar o “desenvolvimento das capacidades” do sujeito. Para tanto, o “mestre explicador”³³ deve ser obstinado em alcançar o seu objetivo. Sua regra básica de “ação educativa”: aplicar “corretamente” o “método pedagógico” e “avaliar a aprendizagem”. Entretanto, qual seria o “verdadeiro” objetivo do “educador obstinado”? Diríamos que seria uma “cruzada pedagógica” na formação única e exclusiva do “sujeito do bem” e a completa eliminação de qualquer resquício do “sujeito do mal”. Para tanto, *a priori*, tem-se uma classificação do que seria a manifestação desses aspectos do “ser”. No campo pedagógico, portanto, abre-se um corolário do que seria o “bem” e o “mal”.

Nas reuniões “pedagógicas” revive-se em seu interior uma prática da “inquisição”, na qual os “dedicados professores” tentam identificar quem dentre tantos alunos; quais dentre tantos, estão “possuídos pelo demônio”. Relatam os “estranhos” comportamentos de alguns de seus alunos, coisas do tipo: “parece nunca estar prestando atenção na minha explicação”; “seu olhar é meio distante”; “não anota a matéria em seu caderno”; “entregou a prova em branco”; “chega sempre atrasado na aula”; “está sempre conversando”; “tem um jeito meio esquisito”; entre outras coisas. Após esses “relatos inquisitórios” têm como resultado a identificação dos “maus alunos” e isso lhes permite a “obstinada” “prática educativa punitiva” com a finalidade única de “exorcizar” o “mal” desses alunos e “adequá-los” ao “bem” — à *norma*.

Seria então a “adequação” à *norma* algo para nos proteger daquilo que nós mesmos *somos*: sujeitos predispostos à irregularidade, à instauração da “desordem” e à vida no caos? Por qual motivo temos que nos proteger de algo que tanto *desejamos*? A nossa atração, fascínio ou horror à *barbárie* não seria devido ao

³¹ IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 103. O sujeito é objeto da norma, mas a norma só funciona quando, por meio dela, o sujeito se *anula* no coletivo. Isso tem como consequência a formação dos agrupamentos — *idólatras da igualdade e intolerantes perante a diferença*.

³² Idem, p. 22.

fato de que os *anormais*, a todo instante, em sua “maldade”, apontam para uma possibilidade de viver o cotidiano de um modo diferente?³⁴ A situação se complica quando a *norma* é a aceitação da violência, como, por exemplo, a instauração do nazismo na Alemanha, os ataques militares dos Estados Unidos em diversas localidades do mundo³⁵ ou todas as ações propagandeadas pelo Estado ou qualquer tipo de agremiação que buscam, a qualquer custo, justificar suas ações como um meio para instaurar o “melhor” modo de vida.³⁶ São nessas *aglomerações* que os sujeitos se reúnem para eleger sua vítima e calcular, detalhadamente, os procedimentos do seu ataque. Nesse contexto, os *anormais* seriam aqueles que discordariam de tais procedimentos, pois seriam os denunciadores da realização da *barbárie*. Não se pode fazer uma ligação direta entre os *anormais* e a *barbárie*, como também não se pode fazer uma dedução de que uma sociedade de *normais* signifique a pacificação do homem. No entanto, apesar dessa impossibilidade para relacionarmos

³³ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

³⁴ Poderíamos compreender os *anormais* no exercício da “maldade” como “o lugar onde se podem ler os pontos de ruptura nas estruturas sociais e os esboços de problemáticas novas no campo da economia desejante coletiva. Trata-se de analisar a marginalidade, não como uma manifestação psicopatológica, mas como a parte mais viva, a mais móvel das coletividades humanas nas suas tentativas de encontrar respostas às mudanças nas estruturas sociais e materiais”. GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 46.

³⁵ Os Estados Unidos, há muitos anos, mantêm uma política de enfrentamento a diversos países, a qual consiste basicamente em intervenções militares e restrições econômicas. No campo da economia não são nada inovadores, pois outros exércitos, como por exemplo, o de Napoleão já agiam deste modo. A novidade americana ocorre na área militar, impulsionada em resposta à derrota e ao grande número de perdas na guerra do Vietnã, que deve ter sido em torno de 50 mil soldados. Era preciso inovar a “máquina de guerra” para se evitar uma reação da opinião pública contra a participação dos Estados Unidos em tais conflitos. Cf. MAMIGONIAN, Armen. Gerações e fascinações. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 19 de dezembro de 2001, p. A 3. O que temos é um conjunto de inovações em sua máquina de guerra com “uma tecnologia de ataque que reduzisse, se possível a zero, as perdas humanas de um lado. De fato conseguiram isso. No Golfo, enquanto morriam 150 mil iraquianos, morreram 50 soldados da aliança. No Kosovo, destruíram a economia da Iugoslávia, mas não morreu em combate nenhum soldado aliado”. FIORI, José Luís. Uma combinação explosiva. *Carta Capital: ataque ao império. O mundo mudou*. São Paulo, Ano VIII, n.º 157, p. 26, 19 de setembro de 2001. Assim sendo, a máquina de guerra americana pouco se importa com os milhões de vietnamitas que foram mortos e muito menos com as centenas de milhares de vítimas inocentes que resultaram do lançamento das bombas sobre Hiroshima e Nagasaki. Cf. MAMIGONIAN, Armen. Gerações e fascinações. Op. cit., p. A 3.

³⁶ Não é muito difícil encontrarmos sujeitos que admiram o modo de vida americano, por considerarem que a América é um lugar próprio para serem felizes. No entanto, não se leva em conta o paradoxo de que na América é possível observar, sem muitos rodeios, como o amor e o ódio estão muito próximos um do outro. Eles são extremamente amáveis e, simultaneamente, violentos. Deve ser muito difícil não entrar na América sem passar pela Disneylândia, seja na entrada, seja na saída. Peço desculpas aos intelectuais americanos, que, ali devem sofrer, mas a América é um lugar habitado por patetas e belas adormecidas. Cf. MOORE, Michael. *Stupid White Men — uma nação de idiotas*. Trad. Laura Knapp. São Paulo: Francis, 2003. O sonho pode virar um pesadelo, pois todo esse reino da *fantasia* esconde uma potencialidade agressiva sem limites, da sociedade americana. Não é à toa que eles se consideram a polícia do mundo. A América se acha no direito de intervir em qualquer lugar do planeta que não viva como eles, pois na terra da Disney — o mundo encantado da *fantasia* —, não há lugar para tristeza. O jeito americano de viver é pensado como a maior maravilha do mundo e por isso deve ser imposto a todo o planeta — o mundo Árabe, por exemplo, sabe muito bem o que isso significa.

a *norma* com a possibilidade de obter um homem com pleno controle de seus *impulsos destrutivos*,³⁷ a mesma ainda continua sendo utilizada e, sempre requerida como um princípio para orientar as “boas condutas” humanas, entre as quais, as “certezas” na realização de “práticas educativas” que “eduquem” o “ser” a manter-se totalmente “controlado”.³⁸

Ainda continuamos julgando todos os “atos de violência” como a manifestação diretamente relacionada aos sujeitos *anormais* e, dificilmente, assumimos o exercício da *norma* como uma *atuação* que promove a *barbárie*. Por um lado, dada essa situação paradoxal da relação entre o sujeito e a *norma*, por qual motivo ainda acreditamos na possibilidade de construirmos a “civilização” pautados em “regime de condutas”, como o “melhor caminho” para se educar o sujeito? Por outro lado, por que constantemente insistimos em desconsiderar os sujeitos *anormais* e, simplesmente, atribuímos a todos aqueles que se recusam a seguir os ditames instaurados numa determinada “ordem social”, no caso da educação, a “ordem escolar”; a “qualidade” de “mal educado”?

³⁷ Estamos nos referindo a *impulsos destrutivos* como um determinado destino da energia psíquica do sujeito. A energia que circula no aparelho psíquico pode possuir outras denominações: *pulsão* e *instinto*. O ponto em comum entre elas é que são uma tradução indireta do alemão “*das trieb*” para o português. Indireta pelo motivo de que a obra de Sigmund Freud (na qual se encontra presente o uso desse conceito), foi traduzida primeiro para o inglês e depois para o português, no caso do uso de *instinto*. Isso devido à tradução de James Strachey, que optou pela tradução de *Trieb* por *instinct* por considerar que é mais adequado do que *drive*. Cf. STRACHEY, James. Notas sobre alguns termos técnicos cuja tradução requer explicação. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. I. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. p. 33. *Pulsão*, por sua vez, deriva da influência dos franceses, principalmente, da posição de Laplanche e Pontalis, que consideram que essa palavra significa um “processo dinâmico que consiste numa pressão ou força (carga energética, fator de motricidade) que faz o organismo tender para um objetivo”. LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. Op. cit., p. 394. No caso da tradução do alemão para o espanhol, a palavra *Trieb* foi também traduzida por *pulsión*. Isso também decorre de uma influência dos teóricos da psicanálise francesa que, a partir de Jacques Lacan, e principalmente com o *Vocabulário da Psicanálise*, difundiram o termo *pulsion*, que aos poucos foi sendo adotado em outras línguas neolatinas. Cf. SOUZA, Paulo César. *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo: Ática, 1999. p. 245. Para a nossa pesquisa adotaremos o termo *impulso* para transmitir o conceito do alemão *Trieb*, pois semanticamente passa-nos a idéia fundamental da existência de uma energia psíquica interna ao sujeito que o impele, impulsionando-o a fazer algo e, somente com muito custo, consegue *desviar-se* de tais objetivos. Utilizaremos somente as outras possibilidades de tradução de *Trieb* (*pulsão* ou *instinto*) quando for necessário, pois são conceitos já incorporados na psicanálise brasileira.

³⁸ Podemos pensar que a constituição de um sujeito com pleno controle de seus *impulsos destrutivos* e que vive estreitamente na *norma* seria um “morto vivo”. A formação desse tipo de sujeito é explicitada no romance *Admirável mundo novo*, no qual quase todos se encontram plenamente *controlados* pelas “regras do sistema”. Cf. HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Porto Alegre: Globo, 1988.

Somos nós mesmos que afirmamos categoricamente como as coisas devem ser. Não aceitamos a vida como a simples expressão do casual.³⁹ Não aceitamos o “inesperado”, para tanto, antecipadamente, criamos uma “verdade” sobre o sujeito e, **obstinados**, esperamos que o mesmo não se *desvie* desse “ser” para que se possa denominá-lo como o “bem educado”. Os pedagogos são os que *sabem* a “verdade” de como se deve “educar” o “sujeito do bem” e para tanto não medem esforços para efetivar esse “regime” ou “dieta” de “práticas educativas”, que uma vez “cientificamente” aplicadas resultam, inexoravelmente, na tão esperada “formação” do sujeito e, para tanto, esta deve ser direcionada nas “certezas” de seu “mestre”.

A educação dos “brutamontes”: os agrupamentos delimitando as atuações do sujeito do “bem”

Podemos afirmar que de um modo geral, as “teorias educacionais” estão balizadas por um discurso sobre o sujeito que o “posiciona” entre as coisas do “bem” e do “mal”. Geralmente, é considerado como o “bem” aquele que “é” o *normal* e isso implica um tipo de sujeito que segue estritamente a *vontade coletiva do grupo* no qual se encontra inserido, em seu “modo de ser”. Fazer aquilo que todos *desejam* é algo que dificilmente poderia causar *estranhamento*, pois suas ações estariam em sintonia com todos os componentes do seu *grupo*. A própria “boa vontade” “particular” de querer fazer algo se encontra, em grande parte, subjugada à decisão da grande maioria. O resultado dessa situação é a total anulação da individualidade e o surgimento em seu lugar de uma outra identidade, a do *sujeito coletivo*.⁴⁰ Nessa situação, podemos estar vivendo o paradoxo de encontrar a manifestação de uma *vontade* que é a de todos, mas que simultaneamente não é a de ninguém.⁴¹ Cada um “sabe” o que deve fazer, não como sendo um *desejo* próprio e sim a

³⁹ Como um “verdadeiro” paradoxo, quando aceitamos a vida como a *simples expressão do casual*, isso passa a ser incorporado no “modo explicativo”, basicamente, de cunho religioso. Coisas do tipo: “foi Deus quem quis assim”; “é obra do destino”; “Deus escreve certo por linhas tortas”; etc.

⁴⁰ Temos a *ilusão* de que o *homem civilizado* possui uma *razão* que o torna *autônomo*, fazendo-o independente em suas resoluções, já que pode possuir a *crença* de *ser* destituído de quaisquer sentimentos coletivos. Entretanto, pode-se observar que o *homem comum* não consegue alcançar esse “estado de liberdade” e *ser* independente, pois sua vida encontra-se *condicionada* pelos laços de comunhão com o seu grupo social, tendo a sua *vontade* facilmente subjugada pelo *outro*.

⁴¹ Faz-se necessário distinguir o *desejo* (*wunsch*) da *vontade* (*wille*). O primeiro refere-se ao *impulso*, no qual o sujeito poderá atuar “sintomaticamente” como se fosse “controlado” por uma “força estranha” ao seu próprio “eu” e a segunda está relacionada a uma ação consciente, a qual pode ou não ser determinada por uma escolha do próprio sujeito. Assim, tem-se uma nítida separação entre: *desejo* e *vontade*.

manifestação de algo superior.⁴² Em tais condições, todos os sujeitos agregados a um *agrupamento* qualquer são convocados e, principalmente, mobilizados a participar, *voluntariamente*, de uma mesma ação.⁴³

A direção e o movimento desses *voluntários de uma ação coletiva* poderão somente preocupar aqueles que são alheios ao seu *agrupamento*, pois estes poderão agir de “modo destrutivo” contra todos os que não compartilham de seus mesmos princípios. Tais ações são desempenhadas com o agravante de que os sujeitos no *grupo* não se consideram em momento algum como “responsáveis” pelas mesmas. Eles *nada querem saber* a respeito de seus atos, apenas *atuam* em sintonia uns com os outros. Portanto, entre tantas ações que determinados *agrupamentos* de sujeitos podem realizar, a *ânsia de destruição* e a *total irresponsabilidade pelos atos* são as características mais assustadoras dos sujeitos que denominaremos como os “*brutamontes*”.⁴⁴ Nos *grupos* eles são “*educados*” para manifestar ódio e intolerância por qualquer manifestação da “*diferença*”.

Já no caso da formação das *massas* é que podemos observar a “anulação do sujeito”, ou seja, em seu interior tem-se o ponto máximo da destituição da *vontade* do sujeito,⁴⁵ mais precisamente, da

⁴² Compreendemos *desejo* como um conceito que designa “ao mesmo tempo, a propensão, o anseio, a necessidade, a cobiça ou o apetite, isto é, qualquer forma de movimento em direção a um objeto cuja atração espiritual ou sexual é sentida pela alma e pelo corpo”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 146 (grifo nosso). Pode-se pensar que “o impulso (pulsão) e o desejo são duas formulações para um mesmo fenômeno”. MÉNARD, David M. Desejo. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise: o legado de Freud e Lacan*. Trad. Vera Ribeiro & Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996. p. 118. Entretanto, não se pode perder de vista a definição do conceito de *pulsão*, ou seja, compreendida como a “representação psíquica de uma fonte de excitação endossomática continuamente corrente (...). A pulsão é, pois, um dos conceitos limites entre o psíquico e o físico”. FREUD, Sigmund. *Tres ensayos para una teoria sexual*. 1905. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1191 (tradução livre). A *pulsão* possui quatro características: a perenitoriedade (*Drang*) — “a quantidade de trabalho que representa”; o fim (*Ziel*) — “a satisfação, que somente pode ser alcançada pela supressão do estado de estimulação da fonte da pulsão”; o objeto (*Objekt*) — “meio do qual pode a pulsão alcançar sua satisfação” e, por último, a fonte (*Quelle*) — “processo somático que se desenvolve num órgão ou numa parte do corpo que é representado na vida psíquica pela pulsão”. FREUD, Sigmund. *Los instintos y sus destinos*. 1915. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2042 (tradução livre).

⁴³ Cf. GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit.

⁴⁴ O que seria um sujeito do tipo “brutamontes”? Diria que não seria o seu tamanho físico que o definiria como sendo o “brutamontes”, apesar do tamanho físico poder “ser” uma de suas qualidades. Não seria a sua “rudeza”, apesar de que “ser rude” é algo que qualifica o seu “modo de ser”, enfim diríamos que o “brutamontes” é um modo de relacionar-se com os seus “objetos” — coisa —, na qual prevalece o empenho da “força física” e de atos com traços de “rudeza”, ou seja, é um tipo de sujeito que não manifesta nenhuma “sensibilidade” para com os “objetos” — vida.

⁴⁵ Estamos utilizando o conceito de *massa* como foi desenvolvido por Elias Canetti. Na descrição desse autor, a *massa* deve ser analisada como um fenômeno “enigmático” e “universal” que “repentinamente se forma onde, antes, nada havia. Um poucas pessoas se juntam — cinco, dez ou doze, no máximo. Nada foi anunciado; nada é aguardado. De repente, o local preteja de gente. As pessoas afluem, provindas de todos os lados, e é como se as ruas tivessem uma única direção. Muitos não sabem o que

impossibilidade de qualquer tipo de *juízo* ou *consciência* sobre a ação desencadeada.⁴⁶ Aliás, nas *massas* não há sujeito e tão pouco singularidade. As *massas* são um puro estado de *impulso*, ou seja, vive-se o estado bruto da “natureza humana”. Quando nos referimos à “natureza” é que nela

nada existe além da matéria, o bem e o mal, o belo e o feio, o justo e o injusto não têm existência real. Só há a natureza, que não é nem boa nem má, nem bela nem feia, nem justa nem injusta — a natureza *indiferente*, sem valor nem sentido, sem norma nem finalidade. Tudo se equivale, porque nada vale: desespero e serenidade. Não há mais religião, nesse caso, nem moral, política ou estéticas *religiosas*, isto é, absolutas. A própria verdade, se existe e se a podemos conhecer, é *sem valor*, e tão *indiferente* quanto o resto. Dois mais dois, quatro: e eu com isso? Sete e cinco, doze: e daí? Tudo é indiferente no universo, tudo dá no mesmo. O nascimento de uma estrela, sua morte, um planeta que desaparece, um sol que se extingue... Isso não altera nada em nada, e o real continua sendo o real: indiferente a tudo, isto é, a ele mesmo.⁴⁷

O contrário das *massas* seria a existência do sujeito, pois somente na subjetividade é que podemos encontrar uma consciência que poderá minimamente “elaborar” o seu “estado de ser”. No sujeito é que podemos encontrar a “desigualdade”, pois

a *diferença* está em *nós*. Tudo se equivale; mas nem tudo é igualmente desejável. Nada vale; mas há o prazer e a dor. O bem não é nada, nem o mal; mas há desejo. Nada é justo: mas pode-se *desejar* a

aconteceu e, se perguntados, nada têm a responder; no entanto, têm pressa de estar onde a maioria está”. CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 14. Trataremos o fenômeno do *agrupamento* em dois aspectos: *grupo* e *massa*. O primeiro — o *grupo* — é uma formação que poderá possuir uma *liderança* que *submete* todos a uma determinada *ordem*. O segundo, o caso da *massa*, pode-se compreender como sendo uma *aglomeração* na qual ninguém consegue controlar ninguém. Contudo, na *massa*, todos também estão *submetidos* a uma determinada *ordem* (formação), pois somente com muito esforço o sujeito conseguirá livrar-se do *fluxo* que o *arrasta*. Podemos afirmar que o *grupo* poderá ser um propedêutico para as formações das *massas*, ou seja, num *agrupamento* comandado — como por exemplo, nas religiões — poderá, por algum motivo, perder-se a *liderança* e o *controle* de todos que ali se encontram *aglomerados*. Sobre isso, Canetti afirma que “em determinados espaços e em certos momentos, reúnem-se os fiéis e, por meio de atividades sempre idênticas, são colocados em um estado semelhante ao da *massa*, mas sob uma forma abrandada — um estado que os impressiona, sem, contudo, tornar-se perigoso, e ao qual eles se acostumam. O sentimento da própria unidade é-lhes administrado de forma *dosada*”. Idem, p. 24 (grifo do autor). Neste sentido, em determinadas situações, no lugar do *grupo* poderá surgir uma *massa* — portadora de um *fluxo* incontrolável e *arrasador*. Afirmamos que o *grupo* possui um caráter *propedêutico* pelo fato de que, anteriormente à formação da *massa*, poderá existir uma imposição de uma *liderança* qualquer para que todos se aglomerem, organizadamente, num determinado lugar. Partimos da *tese* de que os limites entre o *grupo* e as *massas* são muito estreitos e passíveis de serem ultrapassados nos dois sentidos, ou seja, podemos originar-nos de um *grupo*, uma *massa*, como também, de uma *massa*, surgir um *grupo*. Portanto, os *agrupamentos* que se encontram na “passagem” de um estado para outro podem nos trazer uma certa indefinição a qual tipo de *aglomeração de sujeitos* se trata, pois não se pode afirmar fenomenologicamente se estamos nos referindo a um *grupo* ou a uma *massa*.

⁴⁶ Temos aqui um corte entre o *grupo* e a *massa*. No *grupo*, o sujeito ainda pode, mesmo que seja minimamente, expressar algum tipo de pensamento. Na *massa*, o sujeito fica completamente anulado, não tendo nenhuma possibilidade de manifestar a sua própria *vontade*.

⁴⁷ COMTE-SPONVILLE, André. *Tratado do desespero e da beatitude*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 77 (grifo do autor).

justiça. A beleza não existe: mas pode-se *amar* o que é belo (...) Tudo é indiferente, é certo; mas o desejo é precisamente o que (para nós) *faz a diferença*.⁴⁸

Temos assim, de um lado o sujeito que é a “singularidade” e de outro lado as *massas* que são a completa *anulação da subjetividade*.⁴⁹ Paradoxalmente, mesmo que partamos da compreensão de que nas *massas* ocorra a “anulação do sujeito”, não podemos deixar de afirmar que esse “lugar” do “*não sujeito*” pode favorecer a constituição de determinadas subjetividades, ou seja, nesses lugares onde “*não somos*” podemos nos *identificar* com alguns “elementos” desses tipos de *aglomerações que nos fazem “sujeitos massificados”*.⁵⁰ Podemos usar a denominação desses lugares “massificantes” da nossa “subjetividade” como sendo os “grupos”,⁵¹

a subjetividade é sempre de grupo; é sempre uma multiplicidade singular que fala e age, mesmo que seja numa pessoa só. O que define um grupo não é ser pequeno ou uma parte, mas sim ser uma dimensão de toda experimentação social, sua singularidade, seu devir.⁵²

Podemos afirmar que há os que, “não sendo” nas *massas* ou nos “grupos”, encontram nesses lugares a exigência para “ser”, mais precisamente, expressar-se somente sob o aspecto do sujeito que “é”. No caso dos “grupos” pode-se estabelecer uma direta *identificação com as “manias” do seu “líder”* que

⁴⁸ Idem, p. 77-8 (grifo do autor).

⁴⁹ Para Canetti, a *massa* possui ainda outras propriedades que a caracterizam, ou seja, 1) *A massa quer crescer sempre*. Fronteira alguma impõe-se naturalmente ao seu crescimento (...). 2) *No interior da massa reina a igualdade*. Absoluta e indiscutível, tal igualdade jamais é questionada pela própria massa. Ela é de tão fundamental importância que se poderia definir o estado da massa como um estado de igualdade absoluta (...). 3) *A massa ama a densidade*. Ela nunca é densa o bastante. Nada deve obstruí-la, nada deve interpor-se: tanto quanto possível, tudo deve ser a própria massa (...). 4) *A massa necessita de uma direção*. Ela está em movimento e move-se rumo a alguma coisa. A direção comum a todos os seus membros fortalece o sentimento de igualdade. CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 28.

⁵⁰ Nesses lugares “massificados” como construtores da “subjetividade”, podemos pensar que “as cidades são imensas máquinas — *megamáquinas*, para retomar uma expressão de Lewis Mumford — produtoras de subjetividade individual e coletiva. O que conta, com as cidades de hoje, é menos os aspectos de infra-estruturas, de comunicação e de serviço do que o fato de engendram, por meio de equipamentos materiais e imateriais, a existência humana sob todos os aspectos em que se queira considerá-las”. GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1992. p. 172 (grifo do autor). Assim, torna-se possível falar em “componentes da ‘cidade subjetiva’”. Idem, p. 177. Portanto, “a construção e a cidade constituem tipos de objeto que, de fato, trazem igualmente uma função subjetiva. São ‘objetidades’ ou, se se prefere, ‘subjetidades’ parciais”. Idem.

⁵¹ O termo “grupo” foi usado para os “grupos de dissidência do partido comunista, da década de 60 — anarquistas, trotskistas, guevaristas, maoístas —, época da desestalinização que o PCF parece ter ignorado. O termo grupo traz em si um sentido pejorativo, pois desde a perspectiva do PC, perspectiva adotada na época pelos próprios esquerdistas uns contra os outros, ser minoritário era ser facção insignificante, marginal, acometida pela ‘doença infantil do comunismo’, justificativa suficiente para sua exclusão como medida sanitária”. ROLNIK, Suely Belinha. Notas. In: GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 18.

⁵² Idem.

de certa forma constituem os elementos formadores do seu “modo de ser”. Já no caso das massas, a identificação do “modo de ser” com o agrupamento não é tão direta, ou seja, podem-se dividir em dois momentos as condições que definem a sua “subjetividade”: o sujeito na “massa” e o sujeito fora da “massa”. Quando ele encontra-se inserido em seu interior, “anula-se” enquanto “ser” e quando se encontra fora da “massa” não “sabe ser” — desespera-se por (re)encontra os “fundamentos” de seu “modo de ser”. Neste caso, mesmo que as massas possam proporcionar uma determinada subjetividade ao “ser”, em seu interior nada disso ocorre, pois ela é apenas um *fluxo* e nada se pode afirmar sobre suas características que a identifique como algo pertencente ao próprio “ser”. Nas massas não há racionalidade. Sua ação “aleatória” ou reação “desordenada” está aquém de qualquer tipo de “razão” que possa afirmar que “na massa o sujeito ‘é’”, mas, paradoxalmente, o sujeito uma vez inserido nela não possui uma outra saída a não ser a de se constituir como “sujeito massificado”.

Nos *grupos*, cada um de seus componentes insiste em demarcar suas “diferenças” na “igualdade”.⁵³ Estruturam seus próprios códigos que somente eles podem compreender. Poderão operar de diversas formas, pois cada tipo de *aglomeração* se distingue na disponibilidade para a realização de coisas. Eles podem estar reunidos com objetivos que vão desde uma “tarefa de caridade” até a formação de “pelotões de fuzilamento”. Nas ações dos *agrupamentos*, a subjugação da “vontade do sujeito” ao comando de uma “vontade coletiva” é extremamente “perigosa”, um preâmbulo para as formações de sujeitos completamente “insensíveis”, mais propriamente, estamos tratando diretamente da “educação dos brutamontes”, pois o que está em jogo é a destituição do sujeito. Essa “anulação” do sujeito é o alimento necessário para “fundamentar” o ódio e a vontade de destruir tudo que estiver ao seu alcance. Este tipo de sujeitos, uma vez “coisificados”, terão completa intolerância para qualquer manifestação de vida, mais propriamente, aquelas que são portadoras da diferença — o estrangeiro.⁵⁴

⁵³ O texto de Freud intitulado *O mal estar na cultura*, considera que os *grupos* podem oferecer hostilidade contra intrusos. Assim, na nossa civilização, nas relações sociais internas nos *agrupamentos*, podemos observar dois mecanismos presentes: *atração e repulsa*. Sobre esses mecanismos, Freud afirma que o sujeito sempre “poderá vincular amorosamente entre si o maior número de homens, com a condição de que sobrem outros em quem descarregar os golpes”. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 3047-8 (tradução livre). Podemos denominar esse fenômeno de *atração e repulsa* como sendo o *narcisismo das pequenas diferenças*. Cf. idem, p. 3048. Assim, na *identificação*, acolhemos e somos acolhidos pelo grupo e, intolerantemente, nas *pequenas diferenças* os sujeitos são expulsos e odiados por todos os do *agrupamento*.

⁵⁴ Sobre a intolerância da pequena diferença, — o estrangeiro —, não podemos deixar de fazer referência ao duplo processo de massificação que se encontra presente entre o “eu” e o “outro” para que este mecanismo de “ódio” e “violência” possa operar.

Nos *agrupamentos* o sujeito apenas *atua* em sintonia com o *comando* ou com o *fluxo*, sem querer, em nenhum momento, contrapor-se ao movimento de todos.⁵⁵ O trabalho realizado por um *grupo* pode não preocupar, mas nada sabemos sobre os “verdadeiros” anseios que podem estar presentes, como por exemplo, na *atuação* assistencialista para com um *outro* que tanto “precisa de ajuda”.⁵⁶ Poderíamos dizer que os *agrupamentos* que se mobilizaram para cometerem um assassinato, possuem uma “verdade” sobre os seus *desejos*, contudo, **irresponsavelmente, se consideram inocentes perante os seus atos**. Portanto, a união de todos, formando um único bloco, agregando a todos numa única direção, pode cometer algo de “cruel” para aqueles que não os seguem no “verdadeiro caminho”.

As *atuações* dos “brutamontes” podem ser consideradas como algo inconsequente, pois eles não assumem seus afazeres “bárbaros” em *nome próprio*. Não se interessam e nem querem *saber* do que se trata, apenas *cumprem o dever da melhor forma possível: eficiente e eficaz*. Eles pouco se importam se o eleito para suportar todo o ódio encontra-se indefeso ou não. O que está em jogo é unicamente um *desejo de*

Podemos encontrar tanto no lado do carrasco como no lado da vítima processos de “anulação da subjetividade”, ou seja, os dois lados são “aglomerados” e “sem identidade” — *coisificados*. Somente nessa condição de *coisa* é que todo o mecanismo de truculência pode iniciar-se sem nenhuma objeção de ambas as partes.

⁵⁵ No filme intitulado “Expresso da meia-noite” há uma cena muito marcante sobre os perigos de contrapor-se ao movimento das *massas*. O personagem principal do filme encontra-se preso e, como de costume, todos exercitam-se andando no mesmo sentido em volta de uma grande coluna de concreto. Num momento, ele resolve andar no sentido contrário e, ao fazer tal coisa, promove entre todos uma revolta generalizada, ficando impedido de prosseguir, pois acaba sendo *arrastado* pela *massa*. Cf. PARKER, Alan. *Expresso da meia-noite (Midnight)*. USA: Columbia Tristar, 1978. 121 minutos.

⁵⁶ O que buscamos quando ajudamos ao próximo? Seria um ato motivado por princípios humanitários? Sim, pode ser, mas esse tipo de *atuação* não é tão benevolente, pois podemos estar interessados em outras coisas quando ajudamos o *outro*: *fortalecer a si mesmo*. No romance “Quando Nietzsche chorou” temos um diálogo entre o “médico” Breuer e o “paciente” Nietzsche, que nos auxilia a pensar alguns pontos sobre a *atuação* assistencialista. Nietzsche pergunta para Breuer:

— (...) Permita que lhe formule uma pergunta direta, doutor Breuer: qual é *sua* motivação nesse projeto de tratamento?

— O senhor recorre a mim em busca de ajuda. Eu a ofereço. Sou um médico. É a minha atividade.

— Simplista demais! Ambos sabemos que a motivação humana é bem mais complexa e, ao mesmo tempo, mais primitiva. Repito a pergunta: qual é a motivação?

— É uma questão simples, professor Nietzsche. A pessoa pratica sua profissão: um costureiro costura, um cozinheiro cozinha e um clínico clínica. Ganha-se a vida, pratica-se sua profissão e minha profissão é servir, aliviar a dor (...).

— Essas não são respostas satisfatórias às minhas perguntas, doutor Breuer (...). Todas as ações são autodirigidas, todo serviço é auto-serviço, todo amor é amor-próprio (...). Talvez esteja pensando naqueles que ama. Cave mais profundamente e descobrirá que não ama *a eles*: ama isso sim as sensações agradáveis que tal amor produz em você! Ama o desejo, não o desejado. Assim, permita que pergunte de novo por que deseja servi-me? (...).

— Novamente pergunto-lhe, doutor Breuer: *quais são suas motivações?* (...).

— (...) Sua piedade por mim, sua caridade, sua empatia, suas técnicas para me ajudar, para me tratar — os efeitos de tudo isso o tornam mais forte à custa de minha força. Não sou suficientemente rico para me permitir aceitar essa ajuda!”. YALOM, Irvin D. *Quando Nietzsche chorou*. Trad. Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. p. 150-4 (grifo do autor).

destruição sobre o qual ninguém pode exercer o *controle*,⁵⁷ apenas agem em conjunto, uns com os outros, sintonizados na mesma *vontade*.⁵⁸ Para tanto, os sujeitos nos *agrupamentos* são “educados” para responder prontamente ao comando ou ao fluxo. Quanto “mais educados” estiverem os sujeitos, menos diferentes serão entre tantos “bárbaros”.

A “igualdade” em “ser” é a premissa básica da educação dos “brutamontes” no interior dos *agrupamentos*. No âmbito dessa “formação” para a “igualdade” o sujeito é tratado como “coisa”, pois somente sendo “coisa” é que poderá “ser” igual a uma outra “coisa”.⁵⁹ Para formar para a “igualdade” tem-se a “anulação da vida”, mais propriamente, a morte do “sujeito do desejo”.⁶⁰ Os “brutamontes” seriam os “sujeitos coisas/mortas” e estes possuem um ódio destrutivo para qualquer um que possa manifestar a “diferença” — a vida. Irritam-se com a “desordem” e rapidamente se prontificam a restabelecer a “ordem”, não medindo esforços para o empenho dessas tarefas. Entre tantas outras coisas que podem qualificar as formas de funcionamento dos “brutamontes” no interior de um *agrupamento*, sua truculência e intolerância perante a *diferença/vida* e sua *potencialidade para a destruição* são características presentes em quase todos os tipos de *aglomeração*. Desse modo, ao olharmos para a ação de um *grupo* qualquer, sua *força destrutiva* é o que poderá nos assustar. Isso é algo que nos desperta um certo *estranhamento*, pois a

⁵⁷ Em termos psicanalíticos podemos pensar que a *predisposição para violências* pode ser detida, mas, uma vez controlada, não significa que esse *impulso* de *destruição* tenha desaparecido completamente. Ele pode ter sido redirecionado para outros fins mais nobres. Esse processo, Freud denomina de *sublimação*. A *sublimação* seria “um tipo particular de atividade humana (criação literária, artística, intelectual) que não tem nenhuma relação aparente com a sexualidade, mas que extrai sua força da pulsão sexual, na medida em que esta se desloca para um alvo não sexual, investindo objetos socialmente valorizados”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 734. Para tanto, é preciso que o homem possa, minimamente, controlar seus *desejos destrutivos*. Sobre isso, Freud considera que a nossa cultura é construída sobre a sufocação de nossos “*instintos*”. Assim sendo, “todos e cada um temos renunciada uma parte das tendências agressivas e vingativas de nossas personalidades, e destas contribuições tem nascido a propriedade cultural comum dos bens materiais e ideais”. FREUD, Sigmund. La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p.1252 (tradução livre).

⁵⁸ No filme intitulado “Terra de ninguém”, durante a guerra da Bósnia, casualmente, um soldado sérvio e outro bósnio dividem a mesma trincheira. Separados de seus exércitos, *não sabem mais* justificar o ódio de querer destruir o *outro* e começam a perceber que não possuem tantas diferenças. Ficam se acusando, mutuamente, pela culpa de estarem em guerra. Cf. TANOVIC, Danis. *Terra de Ninguém (No Man’s Land)*. Bósnia/França/Itália/Bélgica/Inglaterra, 2000. 93 minutos.

⁵⁹ Exigir do sujeito a “igualdade em ser” é algo estritamente “reacionário”, pois inviabiliza o “ser” de “não ser”, ou seja, impede a manifestação da “diferença”, pois todos devem “ser iguais” e, para tanto, devem anular-se enquanto sujeitos.

⁶⁰ Essa *anulação do sujeito* pode-se compreender como um mecanismo no qual “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem si próprios em algo como um material, dissolvendo-se como seres autodeterminados. Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma *massa amorfa*”. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 129 (grifo nosso).

“incontrolável” ação do *agrupamento*, envolve todos que ali se encontram presentes — os “brutamontes” amam a igualdade em “ser” e odeiam a diferença em “não ser”.

A “educação dos brutamontes” também ocorre no interior das *massas*, pois, nessas *aglomerações*, a capacidade de *destruição* é a primeira coisa que nos “salta aos olhos”.⁶¹ Esse *desejo de destruição* das *massas* e dos *grupos* pode ser encontrado “em toda parte, nos mais diferentes países e culturas”.⁶² Contudo, mesmo que *isso* seja um fenômeno “universal” e “desaprove tal ânsia, ela jamais é realmente explicada”.⁶³ Por quais motivos os sujeitos se entregam “cegamente” ao destino definido (*grupos*) ou aleatório (*massas*) de um *agrupamento* qualquer?

Pouco sabemos sobre os motivos que poderiam levar um sujeito amigável e calmo — um pai de família que ensina e respeita os bons costumes — a transformar-se num diabólico e enfurecido destruidor quando se encontra inserido num *agrupamento*.⁶⁴ A única explicação para essa alteração poderia ser a de que a vida em *grupo* possua uma “química social” que alteraria completamente o estado de espírito de qualquer homem.⁶⁵ Esse fenômeno do *agrupamento* poderia ser explicado ao observarmos algo que ocorre

⁶¹ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 17.

⁶² Idem.

⁶³ Idem.

⁶⁴ Como um “pai de família” pode “perder a cabeça” e realizar um conjunto de coisas bárbaras? No “exame físico” do Concurso da Guarda Municipal foi exigido que o candidato fizesse o “teste da barra”. Esse exercício consistia na exigência do candidato ficar pendurado na “barra” com os braços estendidos e em seguida teria que fazer força para flexionar a articulação do cotovelo até ultrapassar a “barra” com o queixo, ou seja, toda a cabeça teria que ficar acima da “barra”. Feito *isso* teria que estender a articulação do cotovelo até o braço ficar “reto”, para novamente iniciar o exercício. Consideramos que a exigência de passar a cabeça acima da “barra” é algo extremamente *simbólico*. Um candidato que acabara de realizar esse exercício alegremente gritou: “consegui vencer o fantasma da barra!” Qual seria esse “fantasma”? Esse exercício não consiste em apenas constatar quem pode ou não pode realizar uma flexão e extensão da articulação do cotovelo sustentando o próprio peso corporal. A “barra” é um duplo “facão”, pois ele “corta” do concurso o candidato que não realizar “adequadamente” o “exercício”. Como também, ela “corta a cabeça” do candidato que a realizar, pois ao passar a cabeça acima da “barra” ele a “perde”. Esse é o caminho para o ingresso numa carreira de obediência “cega” ao comando dos superiores — a “educação física” dos “brutamontes”. Teria que dizer, prontamente, para o “alegre candidato” que acabara de fazer o teste: “engano seu, você apenas pensa que venceu o fantasma da barra”.

⁶⁵ Podemos pensar o sujeito nessa dualidade entre o “bem” e o “mal” como sendo o resultado de uma “química social”, ou seja “indivíduos que, isoladamente, são incapazes de fazer mal a uma borboleta, se incorporados a um grupo tornam-se capazes dos atos mais cruéis. Participam de linchamentos, são capazes de pôr fogo num índio adormecido e de jogar uma bomba no meio da torcida do time rival. Indivíduos são seres morais. Mas o povo não é moral. *O povo é uma prostituta que se vende a preço baixo*”. ALVES, Rubem. Ganhei coragem. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 05 de maio de 2002, p. A 3 (grifo nosso). Entretanto, paradoxalmente, deveríamos evitar qualquer tipo de dedução de que o *sujeito individual* é, possivelmente, controlado por uma “razão autônoma” ao ponto de, em grande parte de sua vida, manifestar o “bem” e, em contraposição a essa situação, somente o *sujeito coletivo* seria inconseqüente para dar vazão a seu *impulso* — *descontrolado* —, como aquele que teria maiores probabilidades de manifestar o “mal”. Consideramos que não é a condição *individual* ou *coletiva* do sujeito que

nas *massas*, ou seja,

somente a união de todos é capaz de promover-lhes a liberação das cargas da distância. E é precisamente isso o que acontece na massa. Na *descarga*, deitam-se abaixo as separações, e todos se sentem *iguais*. Nessa sua concentração, onde quase não há espaço entre as pessoas, onde os corpos se comprimem uns contra os outros, cada um encontra-se tão próximo do outro quanto de si mesmo. Enorme é o *alívio* que isso provoca. É em razão desse momento feliz, no qual ninguém é *mais*, ou melhor, que os outros, que os homens transformam-se em massa.⁶⁶

Nessa situação, na qual todos se encontram agregados a ponto de não ser mais possível a existência de uma individualidade, há grande possibilidade de surgir o sentimento de que *ninguém se considera responsável quando todos deveriam ser*, no momento que atuam com os seus *impulsos*.⁶⁷ Essa impunidade pelos próprios atos pode se ampliar até a ponto de não existir nenhuma possibilidade de *frustração de impulso destrutivo*.⁶⁸ O que se busca é apenas a *satisfação pulsional* na realização da *descarga de toda fúria severamente contida*. Os “brutamontes” seriam aqueles que foram “educados” para a “insensibilidade”, ou seja, a não sentir em si próprios a “vida”, o que os torna em condições de manifestar a fúria destrutiva para qualquer manifestação de “sensibilidade”, mais propriamente, um ódio para com a vida. Podemos, pois, denominar a “educação dos brutamontes” como uma “educação coisificante”, uma forma de “educar” que trata todos os “objetos” como “coisas”. Isso produz efeitos nas determinações de “escolha do objeto amoroso” do sujeito ou, mais propriamente, na “capacidade de amar”, pois o mesmo pode manifestar um tratamento extremamente cuidadoso para as coisas sem “vida”, como por exemplo, a “máquina/carro” e possuir um total desprezo pela vida, a “máquina/humana”.

determina o seu tipo de *atuação*. O que o sujeito *individual* ou *coletivo* será *não sabemos*, pois como afirmamos anteriormente: “nada do que é humano me é estranho”. FEDOSSEIEV, P. N. *et alli. Karl Marx Biografia*. Op. cit. p. 498.

⁶⁶ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 17. Para Canetti, a *descarga* é determinante na formação da *massa*, pois “trata-se do momento em que todos os que a compõem desvencilham-se de suas diferenças e passam a sentir-se *iguais*”. Idem, p. 16.

⁶⁷ Para Freud, a perda de *responsabilidade* é decorrente do fato de que “o indivíduo, ao fazer parte de uma multidão, situa-se em condições que lhe permitem *suprimir as repressões de suas tendências inconscientes*. Os caracteres, aparentemente novos, que então se manifestam são, precisamente, *exteriorizações do inconsciente individual, sistema em que se acha contido o germe de todo o mal existente na alma humana*”. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo. 1920-1921 [1921]*. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2566 (tradução livre e grifo nosso).

⁶⁸ A *frustração* pode ser compreendida como uma causa “mais facilmente comprovável e compreensível da emergência de uma enfermidade neurótica”. FREUD, Sigmund. *Sobre las causas ocasionales de la neurosis. 1912*. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1718 (tradução livre). Nesse caso, temos a seguinte situação: o sujeito conserva-se sadio até quando sua necessidade de amor é “satisfeita por um objeto real do mundo externo, e contrai uma neurose quando perde o objeto e não encontra uma substituição do mesmo”. Idem (tradução livre).

A educação dos “brutamontes”: *pulsão de vida versus pulsão de morte*

Podemos compreender os “brutamontes” como aqueles que possuem um “total desprezo pela vida” e é, nas *massas*, que esse estado de “insensibilidade” pode se encontrar em toda a sua plenitude. O trabalho da *massa* poderia ser pensado como uma plena “descarga” dos *impulsos* resultantes da *pulsão de morte* de cada um de seus componentes, “violentando” qualquer *princípio de realidade* que impeça o seu caminho.⁶⁹ Portanto, no caso da *pulsão de morte*, não há “controle” por parte de uma “razão esclarecida”, mais propriamente, uma contenção dada *pelo princípio de realidade*, pois sendo a *descarga de energia livre* — *impulso não simbolizado* —, não ocorre um trabalho de *elaboração*, o qual poderia dar um outro “destino” à *atuação* do sujeito — o que tornaria “possível” o “impossível” de suportar a *frustração*. Paradoxalmente, no caso dos *agrupamentos*, o trabalho das *pulsões* apresenta-se num outro sentido, ou seja,

Eros é o que ordena os seres humanos se unirem numa massa cada vez mais indiferenciada, e o preço dessa união global da humanidade é, não apenas o da renúncia pulsional (do pulsional destrutivo), mas ainda o de um crescente sentimento de culpa. É a *pulsão de morte*, enquanto princípio disjuntivo, que responde pela constituição das diferenças. Por Eros, não apenas tenderíamos a dissolver as diferenças numa grande união final, a humanidade concebida como um absoluto, como sequer conseguiríamos sair do estado inicial de um narcisismo original, estado afetivo indiferenciado, anterior à constituição do eu.⁷⁰

Nessa dinâmica, *a priori* não podemos determinar qual dessas duas forças que irá vencer no interior dos *agrupamentos*. Contudo, pode-se afirmar que seus resultados são completamente opostos: aglutinamento versus dissolução. No *agrupamento* há em seu “funcionamento” o **trabalho de coesão** dado pela *pulsão de vida* e, simultaneamente, o **trabalho de rompimento** dado pela *pulsão de morte*.

No caso da *pulsão de morte*, Freud compreende que essa deriva da *tese* de que “todo ser vivo morre

⁶⁹ Todo sujeito busca a *descarga* do seu acúmulo de energia psíquica. Essa energia pode ser regida pelo *princípio de prazer*, que seria a realização de uma *descarga de um impulso portador de uma representação simbólica*. Em outras palavras, para que ocorra o *princípio de prazer* é necessário que exista pensamento elaborado, ou seja, *energia ligada*. Temos, então, a regência do *princípio de realidade* que “não abandona o propósito final de obter prazer. O que ocorre é apenas um adiamento da satisfação e a renúncia de algumas possibilidades de obtê-la. Isso nos força a aceitar pacientemente o desprazer durante um longo caminho para chegar ao prazer”. FREUD, Sigmund. El porvenir de una ilusión. 1927. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2509 (tradução livre).

⁷⁰ GRACIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 157.

por fundamentos *internos*”,⁷¹ voltando ao seu estado anterior, que era inorgânico. O que o leva a concluir que “a meta de toda vida é a morte”.⁷² Podemos afirmar que a *pulsão de morte* é algo que se encontra *aquém do princípio de prazer*.⁷³ Não seria por acaso que se pode fazer a conexão de que os “sujeitos brutamontes” são aqueles que dispensam qualquer modalidade de exercício do pensamento.

Estes seres aparentemente “não pensantes” — os “brutamontes” — não expressam a *pulsão de morte* somente quando inseridos nas *massas*, podemos também afirmar a possibilidade de *atuarem* regidos pelos mesmos *impulsos* quando estão “ordenados” na formação dos *grupos*. Isso poderá acontecer, principalmente, em *grupos* que não favorecem nenhum tipo de *reflexão crítica* sobre suas *atuações*.⁷⁴ Contudo, ao estarem sob o comando de uma liderança qualquer, sua *atuação* difere completamente daquelas realizadas pelas *massas* ou *grupos desestruturados*.

Os *grupos organizados* por uma liderança operam no paradoxo, pois possuem “crítica” e, simultaneamente, não possuem qualquer tipo de “*reflexão crítica*”. Quando um “brutamontes” é indagado sobre o seu “fazer bárbaro” rapidamente coloca em circulação um “discurso elaborado” para justificar suas *atuações destrutivas*. Portanto, o paradoxo é a “possível” manifestação dos “brutamontes pensantes” que são aqueles que sabem justificar toda a sua truculência, com frases do tipo: “o uso da força foi necessário”; “foram eles que nos agrediram primeiro”; “fizemos de tudo para evitar o confronto”; enfim, colocam em “circulação” todo o seu ódio para com a vida. Aqueles que fazem parte desse tipo de agrupamento sabem apenas que ordens devem ser cumpridas. Para tanto, são educados para obedecer e nunca para pensar ou questionar seus “afazeres”.

Tais acontecimentos — a “possível” existência de *atuações bárbaras* dos “brutamontes” —, nos levam a traçar uma diferença essencial entre os sujeitos que podem controlar seus *impulsos destrutivos* — *pulsão de vida* — daqueles que não o podem — *pulsão de morte*. Tudo indica que, nos *grupos* e, principalmente, nas *massas*, o homem civilizado deixa de existir promovendo um retorno a algo “primordial”

⁷¹ FREUD, Sigmund. El porvenir de una ilusion. 1927. Op. cit., p. 2526 (tradução livre).

⁷² Idem (tradução livre).

⁷³ Cf. SILVA, Ede de Oliveira. Anotações em sala de aula. In: _____. *Seminário Clínico: pulsão*. São Paulo, Sedes. 2000.

⁷⁴ O campo do esporte é *propedêutico* para as formações de *grupo* com esse tipo de *atuação*. O esportista — como um soldado — não pode questionar as “ordens” das tarefas a serem executadas. Por várias vezes escutei do “treinador” a seguinte premissa: “você não está aqui para pensar e sim para fazer. Então faça!”. Comecei a compreender de que para se manter em “treinamento” é preciso não somente entregar o “corpo” — este não mais o pertence —, como também a “alma”.

— um estado “primitivo” do sujeito,⁷⁵ que proporciona um determinado tipo de *satisfação*.⁷⁶

No interior das *massas*, todos poderão falar ao mesmo tempo, pois ninguém está interessado em escutar uns aos outros. A voz de cada um se unifica numa única entonação, fazendo com que as diversas palavras pronunciadas formem apenas uma melodia, cantada por todos. Todo o falatório condensa-se num único som, semelhante a um tipo de grunhido dos *homens primitivos* que antecederam ao surgimento da escrita.⁷⁷ Esse som ecoa em toda *massa* que, ao ser escutada, nos faz lembrar uma prece. Não interessa o que é insistentemente falado, o mais importante é o envolvimento emocional de todos os presentes.

Os sons e gestos aleatórios provenientes das *massas* poderão ter vários significados. Por exemplo, um sinal para a realização do ataque, um alerta para a efetuação da fuga, um simples convite para o *outro*

⁷⁵ Compreendemos o estado “primitivo” do sujeito como sendo algo que antecede a inserção do sujeito na “cultura”. O sujeito não teria nenhum “bloqueio” de seus *impulsos*, como no estado de vida da descrição mítica freudiana do “pai da horda primitiva”, na qual apenas um homem *deseja* todas as mulheres de seu *grupo* e para tanto expulsa todos os *outros*. Cf. FREUD, Sigmund. *Totem y Tabu: algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuroticos*. 1912-3. In: *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

p. 1838.

⁷⁶ Os homens, denominados *civilizados*, são aqueles que podem “controlar” plenamente sua *ânsia de destruição*. Os outros, denominados *primitivos*, não o podem. Nesse sentido, temos um “corte” entre “natureza” e “cultura”, ou seja, um “corte” entre os homens que podem *recalcar* e aqueles que não podem conter seus *impulsos destrutivos*. O termo “homem civilizado” está empregado aqui como uma qualidade de quem possui uma “limitação e controle mais estritos da manifestação de emoções e, também, um grau mais alto de autocontrole individual”. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Op. cit., p. 214. Contudo, Elias não deixa de chamar a atenção de que “rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização”. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 1 v. p. 23. Portanto, o fato de algumas sociedades não compartilharem das mesmas crenças, hábitos, etc, nada justifica chamá-las de *incivilizadas*, pois *não existem povos não civilizados; mas apenas povos de civilizações diferentes*. Cf. MAUSS, Marcel. *OUVRES: représentations collectives et diversité des civilisations*. Paris: Éditions de Minuit, 1969. 2 v. p. 229-30.

⁷⁷ Os sons pronunciados pelas *massas* nos levam para um tempo imemorial de nossos antepassados. Nesse momento, quando as palavras não existiam, tínhamos apenas a possibilidade de emitir sons representativos de determinados sinais. Esses códigos *primitivos* ainda são preservados em várias espécies, inclusive na humana. Contudo, pelo uso da palavra, individualmente abandonamos tais recursos e apenas os utilizamos em casos de extremas necessidades. Como as *massas* não estão interessadas em dialogar, tais dispositivos são corriqueiramente utilizados para emitir algum tipo de mensagem. No filme “Instinto” podemos apreciar como seria o homem caso retornasse a utilizar esses recursos *primitivos*. Esse filme narra a história de um pesquisador de gorilas. Durante suas observações de campo, acaba se encantando pelos gorilas e concretiza a “passagem” do seu estado *civilizado* para o de *primitivo* quando é aceito pelo grupo de animais. Uma vez que o pesquisador vive com os gorilas, passa a não *recalcar* seu estado de vida *primitiva*, vivendo plenamente seu *instinto*. Ele faz a “passagem” e começa a compreender os gestos, os olhares, os sons e, principalmente, os cheiros com amplos significados. (Todas essas sensações correspondem a um determinado tipo de comunicação que é completamente abandonada pelos humanos). O seu fascínio por esse modo de “vida primitiva”, próxima dos gorilas, amplia-se de tal forma, impedindo-o de retornar à “vida civilizada”. Cf. TURTELTALUB, John. *Instinto (Instinct)*. USA: Touchstone Pictures, 2000. 127 minutos. A experiência de vida no interior da *massa* poderia retratar a mesma narrativa, pois todos nós podemos ficar fascinados por um tipo de vida em que não há *frustração dos impulsos*.

ingressar no grupo. Seja o que for, ninguém poderá exercer o controle sobre o surgimento desses sinais. No entanto, em certas ocasiões, poderá surgir uma liderança que vise unificar todas as mensagens. São breves momentos, nos quais todos os murmúrios transformam-se em *palavras de ordem*. Todo esse falatório resume-se em pequenas frases de efeito, entoadas energicamente por todo o *agrupamento*. Para quem ouve tais palavras, é possível compreender minimamente qual é o anseio da *massa*. Todavia, apesar de podermos receber prontamente a mensagem, dificilmente seria possível aí estabelecer um diálogo. As *massas* não querem diálogo, pois nada sabem quanto ao seu destino.⁷⁸ Gritam várias vezes as mesmas coisas, não com a intenção de serem compreendidos, mas sim para afirmarem-se em suas “verdades”.

A unificação da *massa*, presente em gestos e palavras, possibilita o surgimento de um estado de “transe”,⁷⁹ que, uma vez inserido no seu interior, seria praticamente impossível *desviar-se* do rumo a ser seguido por todos. Ficamos completamente dominados por uma “força” que não nos pertence, fazendo com que comecemos a praticar coisas “automaticamente” envolvidos e, paradoxalmente, desconectados da “ação”, entretanto, obsessivos na sua “execução”. Temos então uma junção de palavras, entoadas por cada um que está presente, com o som dos passos de todos, formando uma única batida, uma frequência rítmica de som que embala a todos, promovendo inexoravelmente uma uniformização no movimento de corpos.

Ao olharmos à distância, uma *massa*, poderemos observar igualdade e união em seu interior. Todos estão impulsionados a vivenciar a mesma excitação em sua forma extrema. Toda essa *repetição* tem seu “ponto máximo” na formação de uma *massa compacta*. Esse tipo de *agrupamento* assemelha-se a uma flecha que busca certamente atingir um alvo.⁸⁰ As *massas* não podem ser contidas. Podemos tentar

⁷⁸ Usamos a palavra *destino* para afirmar o rumo que o sujeito deverá seguir e a palavra *caminho* para significar o lugar a ser percorrido para chegar a uma meta estabelecida. Não é pouco comum o sujeito acreditar que não pode escolher nada na vida, pois considera que seu *destino* e *caminho* já estão traçados. Decidir o *rumo* da vida e como *percorrer-lo*, é algo a ser vivenciado a cada momento pelo sujeito. A possibilidade de viver essas situações expressam a *liberdade* que muitos preferem não viver. O *destino* e o *caminho* não são definidos *a priori* na vida do sujeito. É no decorrer de sua existência que se torna possível decidir pelos objetivos da vida e quais serão os caminhos a serem percorridos.

⁷⁹ Pode-se compreender o estado de “transe”, no qual o sujeito entra em determinados rituais, como algo que pode proporcionar-lhe certos “poderes”. A cura xamânica é um exemplo típico de como os rituais mágicos evocam um estado ampliado da força, pois nela o *mana* é evocado. Esse momento corresponde a uma série de “idéias que designaríamos pelas expressões: poder de feiticeiro, qualidade mágica de uma coisa, coisa mágica, ser mágico, posse do poder mágico, ser encantado, agir magicamente”. HUBERT, Henri & MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Lamberto Puccinelli. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. 1 v. p. 138.

⁸⁰ A flecha tem um poder de penetração e destruição, pois ela “é *hostil*; cabe-lhe matar. Ela atravessa em linha reta uma grande distância. As pessoas devem esquivar-se dela, e naquele que não consegue fazê-lo ela se *crava*. Ele poderá retirá-la, mas, mesmo que não se rompa, ela deixará nele uma ferida.” CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 319.

bloquear ou desviar seu caminho, mas elas sempre retomarão seu “verdadeiro” rumo. Seu crescente *impulso* é como uma *onda oceânica*, surge imperceptivelmente, podendo se tornar avassalador, portador de uma magnitude de força incontrolável.⁸¹ No entanto, o *impulso* presente no aparelho psíquico, como uma “onda” qualquer, mesmo que seja “impossível”, precisa ser barrado, pois não se pode dar vazão a tudo que tanto *desejamos* “fazer” no exercício de nossas vidas. Dificilmente poderíamos viver em civilização sem realizarmos a *frustração*, isto é, aceitando a “proibição”. Apesar disso, nem todo o *impulso* poder ser contido, pois o *inconsciente* não pode ser mantido plenamente *recalcado*.⁸² Parte desse material que se encontra *reprimido* tende a apresentar-se à *consciência*.⁸³ Podemos ter uma *censura* que tente impedir a passagem desse material para a *consciência*, mas com a sua transformação através do *deslocamento* e da *condensação*, mais precisamente com uma *formação de compromisso*,⁸⁴ ele se apresenta completamente “deformado”. Temos o *retorno do recalcado*, ou seja, o *sintoma*.⁸⁵ Falar sobre o *sintoma* dos *grupos* e das *massas* é querer identificar no processo de “unificação das vontades”, na “convulsão coletiva”, a

⁸¹ Podemos conter algumas ondas, mas é praticamente “impossível” parar uma que seja extremamente arrebatadora. Tudo aquilo que procurar impedir seu caminho será transposto ou, dependendo da situação, arrastado. No surfe, esses tipos de ondas exigem um determinado grau de perícia para o deslize das pranchas. Elas se fecham rapidamente, e sua arrebentação lança violentamente o surfista ao fundo do mar, podendo provocar sua morte.

⁸² Para Freud, o *inconsciente* “é um lugar desconhecido pela consciência: uma ‘outra cena’.” ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 375. Assim, “a psicanálise tem demonstrado que a essência do processo de repressão não consiste em suprimir e destruir uma idéia que representa um instinto, mas em impedir que ela se torne consciente. Dizemos então que a idéia está num estado de ser ‘inconsciente’.” FREUD, Sigmund. *Lo inconsciente*. 1915. In: _____, *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2061 (tradução livre). Cabe ressaltar que para ele tudo o que é *reprimido* permanece inconsciente; mas esse material “não forma por si só todo o conteúdo do inconsciente. O inconsciente tem um alcance mais amplo, o reprimido é, portanto, uma parte do inconsciente.” Idem (tradução livre).

⁸³ Para Freud a relação entre o material *consciente* e *inconsciente* é extremamente dinâmica, pois “todo o consciente tem um estágio preliminar inconsciente, na medida em que o inconsciente possa permanecer nesse estágio e, aspirar, contudo, ao valor completo de uma função psíquica. O inconsciente é o psíquico verdadeiramente real”. FREUD, Sigmund. *La interpretación de los sueños*. 1898-9 [1900]. In: _____, *Obras Completas Sigmund Freud*. v. I. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 715 (tradução livre).

⁸⁴ Através do *relaxamento da censura* é que o material *recalcado* no inconsciente pode apresentar-se ao consciente. A *censura* é uma “instância psíquica que proíbe que emerja na consciência um desejo de natureza inconsciente e o faz aparecer sob forma travestida”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 108. Sendo assim, o *desejo inconsciente* apresenta-se deformado. Na medida em que passou pela barreira de contenção (*censura*), algo nele precisa ser necessariamente modificado. Esse mecanismo é definido como sendo a *formação de compromisso* que é uma espécie de acordo para que o material do inconsciente possa passar para um estado consciente.

⁸⁵ Para Freud, “todos os fenômenos da formação de sintomas podem ser descritos apropriadamente como o ‘retorno do reprimido’. Sua característica distintiva, porém, reside na profunda deformação que sofre o retornado em comparação com o seu conteúdo original.” FREUD, Sigmund. *Moises y la religion monoteista: tres ensayos 1934-8* [1939]. In: _____, *Obras Completas Sigmund Freud*. v. I. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 3318 (tradução livre).

“manifestação” do material *inconsciente recalcado* presente em todos os sujeitos coletivos ou individuais.⁸⁶

O *agregamento* de todos num único bloco — trabalho da *pulsão de vida* — faz com que uma grande quantidade de energia — o trabalho da *pulsão de morte* — seja evocada, promovendo uma catarse coletiva,⁸⁷ contudo, ela deve ser rapidamente eliminada, pois não se tolera por muito tempo um estado elevado de excitação. O *sintoma*, tanto no sujeito individual quanto no coletivo, é um incômodo, pois é uma modalidade de *descarga* de uma determinada quantidade de *impulso* que, somente com muita dificuldade, é passível de ser contida pelo sujeito. Isso decorre do fato de que através da *atuação*, o sujeito possivelmente encontre um certo grau de *satisfação* na realização do seu *sintoma*. O incômodo, porém, é proveniente da situação em que o sujeito não consegue se livrar de sua constante *repetição* empobrecida do destino do seu *impulso*. Com o passar do tempo, isso se torna um grande martírio, do qual não consegue se livrar, mesmo porque se obtém um certo prazer naquilo que se faz, mesmo que isso possa lhe causar um determinado grau de sofrimento. O *sintoma*, vivenciado pelo sujeito, seria uma mistura entre *satisfação* e *sofrimento*. Um *sofrimento* que o sujeito “brutamontes” responde com “manifestação” de ódio para com a “vida” e uma *satisfação* que dificilmente é abandonada para que se possa realizar algo diferente, ou seja, uma outra tarefa que mude o estado de *atuação* “insensível” para um estado “sensível”. Estamos apontando diretamente para uma “impossível” mudança no estado do sujeito, que em outras palavras refere-se ao conceito freudiano de *sublimação*.

No caso dos *grupos*, podemos afirmar que são poucas as opções que se tem para destinar o *impulso*, a não ser à sua *descarga*. Na equação freudiana, mais precisamente pelo *princípio de nirvana*, é preciso baixar a excitação do aparelho psíquico.⁸⁸ Ele observa que todo desprazer seria resultado de uma elevação

⁸⁶ A *massa* pode ser compreendida como a fusão de todos os *sintomas* do *agrupamento*, ou seja, o conjunto do “retorno do recalcado”; individual e descaracterizado. Na *massa* não se atua em “nome próprio”.

⁸⁷ A experiência dessa situação poderá ser vivida ao assistirmos a uma partida de futebol dentro de um estádio repleto de torcedores. Todos gritam a uma só voz, realizando uniformemente movimentos com seus corpos. O ponto auge de toda essa excitação é atingido quando se marca um gol, proporcionando assim uma unificação de todas as emoções da torcida. Uma vez situado o sujeito no interior da *massa*, seria praticamente impossível que ele ficasse imune à *catarse coletiva*.

⁸⁸ Através da meditação, em algumas tradições orientais, busca-se alcançar um “estado de nirvana” que seria a extinção da individualidade e, simultaneamente, a emancipação final. Entretanto, deve-se cuidar para não assumir essa metodologia como uma *crença na salvação do humano*. Pode-se compreender criticamente esses estados como uma possível alienação do *ser*, ou seja, “o que é a meditação? O que é o abandono do corpo? Que significa o jejum? E a suspensão do fôlego? São modos de fugirmos de nós mesmos. São momentos durante os quais o homem escapa à tortura de seu *eu*. Fazem-nos esquecer, passageiramente, o sofrimento e a insensatez da vida”. HESSE, Hermann. *Sidarta*. Trad. Herbert Caro. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 31 (grifo do autor).

da excitação e todo prazer, um rebaixamento da tensão.⁸⁹ Nesse sentido, tanto o *princípio de prazer* como o *de nirvana* estariam a serviço da *pulsão de morte*. Para Freud, entretanto, seria preciso ter um certo cuidado nessa afirmação, pois em determinadas situações, o aumento da excitação ou, até mesmo, *uma experiência desagradável poderá proporcionar um intenso prazer*.⁹⁰ Podemos ter o surgimento dos *grupos provocativos*, que são extremamente motivados pelo prazer derivado da excitação, decorrente da execução de ações extremamente desagradáveis. Eles — os “brutamontes” — se posicionam, principalmente, em lugares onde podem obter estímulos para o aumento e acumulação de energia. Ritualizam seus procedimentos de ataque evocando os inimigos para que, em seguida, possam manifestar amplamente toda a sua fúria. Buscam desesperadamente, como “cães farejadores”, qualquer coisa com que possam implicar. São atraídos, como verdadeiros tubarões, por qualquer sinal de “sangue” que possa existir nas proximidades.⁹¹ Contudo, uma vez atingido um grau de ampliada excitação, procuram alucinadamente obter um *outro tipo de prazer* decorrente de uma *descarga total de toda energia*,⁹² ou seja, paradoxalmente, ao acumularem um determinado grau de excitação, tendem a eliminar o incômodo de manter qualquer “quantum” possível de “energia não elaborada”. Os sujeitos que conseguem, de certa forma, “significar” a “energia acumulada”, são os que se permitem sustentá-la por um certo tempo, permitindo um destino mais apropriado e, portanto, uma *sublimação* dos seus *impulsos*, como por exemplo, uma criação artística.

⁸⁹ Cf. FREUD, Sigmund. Mas alla del principio del placer. 1919-1920 [1920]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2536.

⁹⁰ Como uma experiência desagradável poderá proporcionar *prazer*? Em termos freudianos a pergunta seria: “como, pois, está de acordo com o *princípio de prazer* o fato de que uma criança repita como um jogo o sucesso penoso para ela?” Idem, p. 2512 (tradução livre e grifo nosso). Para ele, a resposta a esse questionamento decorre da *tese* de que a criança só é capaz de repetir como jogo uma impressão desagradável porque “a repetição traz consigo uma consecução de prazer de gênero distinto, porém mais direta”. Idem, p. 2513 (tradução livre). A esse tipo de *atuação*, Freud denomina como sendo “Além do princípio de prazer”. Cf. idem, p. 2507-41.

⁹¹ Não é por acaso que apontamos determinadas semelhanças entre as ações dos homens e das outras espécies animais, pois, a partir das descobertas de Charles Darwin, não podemos mais deixar de considerar tais relações. A partir de seu estudo publicado em 1859 sobre *a origem das espécies*, o homem passa a ser considerado um descendente direto de outras espécies animais, ou seja, possuidor de um estreito vínculo com todo o reino animal. Assim sendo, na linha do pensamento darwinista, o homem seria o resultado de todo um processo evolutivo. Sua descendência não estaria limitada somente ao plano morfológico, mas também ao estado emocional de outras espécies. Podemos citar como exemplo o ranger de dentes para se demonstrar a ferocidade, que é um traço presente tanto nos homens como nos cães. Cf. DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 232-4.

⁹² Esse *outro tipo de prazer* é algo que não pode ser mensurado como operante na lógica do *princípio de prazer*. Em termos freudianos o *prazer* pautado nesse *princípio* é decorrente de uma *satisfação*, ou seja, tem-se um acúmulo de *carga* que por alguma via encontra a possibilidade de *descarga*. O trabalho dos *grupos* e das *massas* regidas pela *pulsão de morte* estaria numa *satisfação* que não opera pelo *princípio de prazer* e sim mediante a *descarga imediata de qualquer impulso*. No trabalho da *pulsão de morte* não há acúmulo de energia e sim, somente *descarga*.

Podemos dizer que tanto os *grupos* como as *massas atuam*, primordialmente, sob o domínio dos *princípios freudianos*, respectivamente, o de *prazer* e o de *nirvana*. Entretanto, os “brutamontes” que ali estão presentes, dificilmente operam em função do *princípio de realidade*. Toda vez que uma grande quantidade de energia invadir o aparelho psíquico, terão de encontrar rapidamente uma saída para a energia acumulada. Todavia, o fato de não conseguirem simbolizar o *impulso* seria um fator determinante para a *repetição* do sintoma, pois, uma vez acumulada outra quantidade de energia, novamente utilizarão os mesmos “pobres recursos” para amenizar seu estado excitatório. Teríamos, então, o total aprisionamento destes numa mesma *ação*, pois “fazer” outra “coisa” que não seja a “mesmice” é algo “impensável”. Portanto, os *grupos* e, muito menos, as *massas* não sabem encontrar uma outra opção para toda a *energia pulsional*. Apesar de todo estímulo que recebem, não podem “ser criativas” para minimizar seus *impulsos destrutivos*. Em contrapartida, estão completamente limitadas naquilo que fazem, permanecendo num refazer *obsessivo* de suas ações e qualquer alteração poderá despertar a “fúria dos brutamontes”. Os “seres não pensantes” pertencentes aos *grupos*, por serem subordinados a um *outro*, não podem relutar no sentido de abandonarem à *repetição* de toda a sua mediocridade. Já nas *massas* ocorre no sujeito uma destituição “física” da *vontade*, pois apertados *uns* aos *outros*, nada lhe resta a não ser seguir o *fluxo*. O que nos leva a concluir que para “ser brutamontes” — “seres não-pensantes” — há a demanda de uma determinada modalidade de educação que seria para a “insensibilidade”, a qual favorece a coesão (*pulsão de vida*) e, neste caso, a *pulsão de morte*, paradoxalmente, seria algo que em sua “destrutividade” poderá estar engendrando a *sensibilidade* para com a vida, pois a discórdia e o rompimento com o *agrupamento* podem estar apontando para outras formas mais apropriadas de lidar com as coisas da vida.⁹³

O “ser brutamontes”: a “educação” do “bem” e a *atuação* do “mal”

Para fazer parte de um *agrupamento* qualquer, a melhor coisa a fazer é **não pensar**. O exercício do pensamento poderá colocar em questão todas as determinações que organizam o funcionamento do *agrupamento*. Entretanto, apesar da exigência de pouco pensamento circulando em seu interior, é “possível”

⁹³ Diríamos que não podemos qualificar *a priori* o resultado do trabalho das *pulsões* e sim, somente, posteriormente analisar o

identificar nestes sujeitos elementos “criativos”, como por exemplo, os que se manifestam em paradas militares e desfiles carnavalescos, nos quais, apresentam magnífica evolução em seu deslocamento espacial. Paradoxalmente, tem-se no primeiro, uma *inibição* do pensamento para que se apresente determinação e rigidez na constante *repetição* de seus atos “criativos” e no segundo, uma suposta *desinibição* do pensamento para que se alcance flexibilidade na constante *repetição* dos atos “criativos”. As manobras das alegorias desses *agrupamentos* inspiram-se em inúmeras formas geométricas, as quais, ao se misturarem com as cores dos seus uniformes e bandeiras, promovem um lindo espetáculo.⁹⁴ Elas conseguem sustentar uma imagem de que há, minimamente, pensamento circulando no seu interior, mas o que temos é na *verdade um adestramento: a subordinação ao comando do líder*.⁹⁵

Eles possuem um sincronismo em seus movimentos, que determina uma *estranha* igualdade entre todos os corpos. Todo o embelezamento e adorno exibidos em suas concentrações nos envolvem em diversas “fantasias”. Ficamos completamente distraídos, aparentemente hipnotizados, ou seja, temos um *fascínio* por esses tipos de *agrupamentos*, uma possível manifestação do *desejo* em querer “ser” parte desse todo que ostenta poder e força.

Nisso, podemos dizer que os *grupos* e as *massas* operam em campos opostos. O sincronismo e a igualdade são alguns dos elementos da simetria dos movimentos dos *agrupamentos* que são *inconscientemente* precisos porque se tratam de *grupos identificáveis* (exército, colégios, agremiações, congregações, etc.) opostos à *massa* que funciona de modo informe, descomunal e não identificável.

Podemos compreender que entre o *grupo* e a *massa* há um lugar de “passagem” que não sabemos se se trata de um ou de outro. Um lugar indefinido, pois se tem uma liderança que se perde e todo o *agrupamento descontrolado assume característica de massa* ou podemos ter uma *massa que é*

nosso “vir a ser”.

⁹⁴ A relação entre as paradas militares e os desfiles carnavalescos é a de que, em ambos, temos uma exigência na forma e na avaliação. Entretanto, para o primeiro exige-se uniformidade e rigidez e para o segundo, diversidade e flexibilidade. É nesta oposição que podemos pensar o conceito de *adestramento*. Diria que o *adestramento* para a *emancipação* seria aquele que “automatiza” o sujeito para que este possa libertar-se do seu “ser” que “não é”. Já o *adestramento* para o *embrutecimento* seria aquele que “automatiza” o sujeito para que este permaneça no seu “ser” que “é”.

⁹⁵ Tanto as paradas militares e os desfiles carnavalescos são altamente regrados, que não se pode afirmar em qual dos dois ocorre uma “maior” ou “menor” subordinação do sujeito em relação ao *agrupamento*.

*desfeita pelo surgimento de uma liderança.*⁹⁶ Entre o *grupo* e a *massa* temos sujeitos com: *rostos e sem rostos; vontades e sem vontades; razões e “sem razões”*; enfim uma oposição que sinaliza determinadas diferenças, as quais podem se perder na transição de um estado para o outro. Diríamos que a “passagem” entre o *grupo* e a *massa* é um lugar *sem nome*. Uma suspensão no estado, um lugar do qual *não sabemos* do que se trata, apenas fica-se à espera; o “estado de latência” do *sujeito* ou *sem sujeito* que surgirá no interior dessas formações de *agrupamentos*.

Nos *grupos*, todas as manobras nos desfiles poderão se constituir como um breve treinamento de táticas de “ataque” e “defesa”, pois se trata apenas de transferir a estrutura básica desses exercícios, tais como, rapidez, sincronia, subordinação, determinação etc, visando a outras finalidades. Não há como não temer esses momentos, nos quais, uma vez reunido o *agrupamento*, todos os seus planos de ação são definidos para que, em seguida, sejam detalhadamente estudados e *obsessivamente* realizados. Toda a sua movimentação poderia ser o resultado de uma ação estritamente intelectualizada, mas sua característica principal e segredo, para que todo o seu conjunto seja operante, é que todos os “brutamontes” que ali se encontram queiram alcançar êxito no resultado da operação, contudo, *não querem saber* quais serão as conseqüências desses seus atos. São aqueles que “fazem” sem “pensar” ou “não pensam” no que “fazem”.⁹⁷ Apenas são informados de que não devem falhar em sua pequena participação para que tudo ocorra conforme o estipulado anteriormente. O ideal é que cumpram com suas obrigações e, de forma alguma, que ocorra algum tipo de questionamento naquilo que realizam. Para tanto, no *grupo*, a *atuação* de cada sujeito deve ser mecânica, como numa linha de montagem de uma fábrica qualquer, pois cada um deve apenas cumprir a sua parte, e no momento certo, para que tudo possa acontecer perfeitamente. O sujeito convocado para compor o *grupo* deve estar disposto a destituir-se completamente de sua própria *vontade*.⁹⁸ Então,

⁹⁶ Podemos pensar que se um destacamento, um pelotão, um exército não tiverem uma organização interna, desestruturam-se enquanto “força de ataque”. Um dos principais objetivos do “inimigo” é quebrar a linha de comando do exército oposto, pois sem essa organização fica completamente vulnerável.

⁹⁷ O motivo do constante exercício da marcha nos quartéis é, fundamentalmente, para submeter a *vontade* da ação do soldado. Assim sendo, o treino do sujeito combatente não se caracteriza por instrumentalizá-lo para a ação e nem mesmo torná-lo fisicamente apto para os exercícios de guerra. O principal objetivo do treinamento é tornar soldado um sujeito apto apenas para obedecer estritamente as *ordens* de seus superiores. Nas corporações das forças armadas, a insubordinação da tropa é uma falta grave, que é duramente punida, pois demonstra a existência de circulação de pensamento, o que pode possibilitar um total desagregamento do *grupo* e, nesse caso específico, uma falência total da “máquina de guerra”.

⁹⁸ Fenomenologicamente, nesse aspecto é que o *grupo* se identifica com a *massa*, apenas na *aparência*, pois não se pode esquecer que o *desejo* — *wunsch* —, trata-se do maior e único *desejo das massas*. Não se trata da *vontade* — *wille* — que é um movimento consciente. Entretanto, podemos pensar que as relações entre o *grupo* e a *massa*, ou seja, a *wille* poderá reger os

podemos assistir à plena concretização do homem/máquina cartesiano, pois no seu interior o sujeito encontra-se presente apenas corporalmente, mas destituído de alma.⁹⁹

Poderíamos dizer que o trabalho intelectual do sujeito no *agrupamento* está restrito, mais precisamente, limitado até o ponto em que as condições apropriadas do pensamento não comprometam o funcionamento de todo o conjunto operante. Dessa forma, pode-se compreender os motivos pelos quais os *grupos* possuem um total *fascínio* pela *norma*, ou seja, através do seu emprego, há uma apropriada limitação do exercício do pensamento e, simultaneamente, há um conjunto de ações a serem *fielmente* e *alienadamente* cumpridas. Se houver pensamento, deve ser o mais restrito possível, permitindo ao sujeito apenas a *elaboração* mínima para que a sua pequena tarefa seja “corretamente” cumprida. O que os *agrupamentos* mais *desejam* é o mínimo de reflexão e o máximo de ação.¹⁰⁰

Primordialmente, o que o *grupo* busca é apenas a constante realização de coisas. Não importa o que esteja sendo feito. Toda a sua *excitação* deve apenas canalizar-se na busca incessante de algo em que possa *descarregar* toda a energia, desconsiderando qual o *objeto* escolhido e as conseqüências de sua ação avassaladora. Os sujeitos que compõem o *agrupamento* encontram-se calmos somente quando estão sendo entretidos com algo do seu agrado, mas, como um vulcão, a aparente tranqüilidade guarda em seu interior uma energia que a qualquer momento poderá tornar-se uma força explosiva.

Toda vez que no *grupo* ocorrer um novo acúmulo de *energia pulsional*, novamente devemos encontrar o *objeto* para que nele se possa efetuar a *descarga*. O problema dos *grupos* é que eles não podem aguardar a presença de um “objeto adequado”,¹⁰¹ visando realizar *satisfatoriamente* a *descarga*. Não há tempo de espera, nem mecanismo para direcionar ou, até mesmo, para redirecionar todo o seu *impulso*, ainda que seja para evitar algo estritamente *destrutivo*. Todo acúmulo de carga presente nos *grupos* deverá ser imediatamente *descarregado*. Tais mecanismos poderão fazer do *grupo* uma identidade incontrolável, na

atos de engajamento, de pertencimento a um determinado *grupo*, o que seria um pretexto para um *wunsch* desencadeador de toda *wille*. Porque não seria o homem, fundamentalmente organizado enquanto *wunsch de destruição*, mas que só seria “canalizado” e “racionalizado” por uma *wille* disciplinadora e organizadora?

⁹⁹ Cf. DESCARTES, René. *Tratado del hombre*. Trad. Guillermo Quintás. Madrid, Editora Nacional, 1980.

¹⁰⁰ Sobre a restrição do pensamento do sujeito que se encontra inserido num *agrupamento*, Freud afirma: “o indivíduo integrado numa massa experimenta, sob a influência da mesma, uma modificação, às vezes muito profunda, de sua atividade mental. Sua afetividade fica extraordinariamente intensificada e, em troca, torna-se notavelmente limitada sua atividade intelectual”. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2566 (tradução livre).

qual ninguém poderá assumir seu constante fazer “irresponsável”.¹⁰²

O estado emocional dos *grupos* é completamente *instável*, pois eles podem encontrar-se, dependendo da situação, *enfurecidos* ou *calmos*; em *paz* ou em *guerra*; *construindo* ou *destruindo*; *festejando* ou *lamentando*; *atacando* ou *defendendo*. Podemos, então, chegar à conclusão de que não há um “estado fixo”, qual possa, *a priori*, definir uma “essência” do *grupo*.¹⁰³ Ao contrário disso, insistimos constantemente em determinar no sujeito individual um conjunto de qualidades imutáveis. Ele deve ser o portador de uma “essência” permanente, preferencialmente, “boa”. Acreditamos piamente nessa “verdade”: a existência de algumas qualidades perenes que são pertinentes ao humano. Ao criarmos a narrativa de como o sujeito *é*, buscamos a todo custo adequar a nossa vida a uma “essência” que antecede a nossa própria “existência”. Portanto, a origem do nosso desconforto poderá originar-se devido ao fato de, a todo o momento, querermos “ser” e não “vir a ser”.¹⁰⁴

Estamos imersos na *ilusão* da existência do nosso “ser” e na insistência de que somos estritamente *civilizados* — o “bem”. Por razões desconhecidas, passamos a considerar que o nosso estágio anterior de vida *primitiva*, — o “mal” —, foi completamente abandonado. Entretanto, um olhar mais atento sobre a nossa condição humana poderá facilmente apontar a existência de uma grande parcela de *primitivo no homem civilizado*. Quais seriam as diferenças entre esses dois estágios da *evolução humana*?¹⁰⁵ Poderíamos

¹⁰¹ O “objeto adequado” seria aquele que possibilita amplamente a *descarga* de nossos *impulsos sem impor nenhuma oposição a esse exercício, como também possui uma permanente disposição de uso para essa finalidade*, ou seja, é um *objeto* que não ocasiona nenhum grau de *frustração no sujeito*.

¹⁰² Não podemos nos esquecer de algo afirmado anteriormente na tese: os limites entre o *grupo* e as *massas* são muito estreitos e passíveis de serem ultrapassados nos dois sentidos.

¹⁰³ Reconhecer o *sintoma* nos coloca numa situação de total descrédito daquilo que acreditamos “ser” e, principalmente, destitui a *tese* de que teríamos uma “essência” — algo que pertence “naturalmente” ao nosso “ser” —, que antecede a nossa “existência”. A psicanálise é uma operação de demolição de qualquer discurso do sujeito que queira fixá-lo em determinadas “verdades”. Não há uma “verdade” do sujeito e sim, um constante lidar com sua “falta”, mais precisamente com o seu “não ser”.

¹⁰⁴ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 40.

¹⁰⁵ Ao nos referirmos à idéia de *evolução*, podemos pensar num desenvolvimento contínuo e progressivo da espécie humana, tanto no plano físico, quanto no emocional. Temos assim, nitidamente, uma idéia de progresso, na qual um estágio evolutivo é sempre considerado superior ao anterior. Contudo, as mudanças comportamentais ocorridas no homem, decorrentes do *processo civilizador*, não seguem uma linha reta. Cf. ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Op. cit., p. 185. Ao contrário disso, essas alterações seguem “os mais diversos movimentos que se entrecruzam, mudanças e surtos nesta ou naquela direção”. Idem. No que diz respeito às modificações estruturais do uso do corpo, decorrente da própria *evolução humana*, poderíamos aplicar a mesma lógica. Assim, quando nos referimos a essas mudanças no homem, estamos compreendendo algo que também não ocorre progressivamente e em que não há uma superação de um estágio em relação ao outro. O melhor a fazer seria analisar a *evolução humana* como sendo apenas o resultado aleatório e casual de algumas alterações, o qual não segue nenhum princípio, muito menos aquele que seja estritamente *evolutivo*.

responder que eles apenas se diferenciam em função dos “recursos emocionais” disponíveis, pois em cada estágio *evolutivo* da história humana dispomos ou não de condições para *atuar* ou *interditar* os *impulsos*.¹⁰⁶ Contudo, mesmo no momento atual, essas demarcações são muito tênues e aleatoriamente realizadas no transcorrer da história da civilização. Apesar disso, insistimos em *acreditar* que essas demarcações são fixas e que, atualmente, de uma vez por todas, alcançamos um estágio em que somos “muito mais *civilizados*” que nossos antepassados.¹⁰⁷

Podemos continuar, por um longo tempo, a pensar que o homem atingiu um elevado controle de seus *impulsos*, pois, aparentemente, conseguimos alcançar uma forma mais amena e plausível de realizar a *descarga do estado de excitação*. Entretanto, toda essa *ilusão* de “adequado” controle dos nossos *impulsos*, atingidos no estágio civilizador, desmancha-se completamente quando se vive por qualquer instante no interior dos *grupos*. Os *agregados* são capazes de vivificar a experiência de que as demarcações entre *civilizado* e *primitivo* podem facilmente ser apagadas. Toda a aparente separação entre o *primitivo* e o *civilizado* parece não funcionar mais, para não dizermos deixar de existir; passamos a *atuar* dominados por uma “estranha força” que nos invade fazendo surgir o “incontrolável monstro” — o “brutamontes”.¹⁰⁸

Poderíamos afirmar que todo o funcionamento básico dos *grupos* estrutura-se justamente em não demarcar essa separação entre os estágios da história humana. Ao olharmos para o *grupo*, é possível observar que a ausência de separação entre *civilizado* e *primitivo* fornece a energia necessária para mobilizar toda sua *força e eficiência para suas exuberantes atuações*. Isso poderá ser o resultado da mistura entre a polidez do *homem civilizado* (a *razão*) e a força do *homem primitivo* (o “*sem razão*”) que, de maneira

¹⁰⁶ Nossos ancestrais poderiam andar curvados e, até mesmo, possuir uma extrema limitação no pensamento e na linguagem, mas isso não os impossibilitaria de ter que se submeterem minimamente aos seus *impulsos*. Portanto, ao falarmos das restrições “impostas à expressão de necessidades profundas e impulsos”, pode-se pensar que elas se desenvolvem “sob qualquer forma na sociedade humana, mesmo naquelas que chamamos de ‘primitivas’”. Idem, p. 189. Assim sendo, deve-se compreender que “a vida psíquica de povos ‘primitivos’ não é historicamente (isto é, socialmente) menos marcada do que a dos povos ‘civilizados’, mesmo que os primeiros mal estejam conscientes de sua própria história”, ou seja, “*não há um ponto zero na historicidade do desenvolvimento humano*”. Idem, p. 162 (grifos nossos).

¹⁰⁷ É importante salientarmos a presença do *primitivo* no *homem civilizado*, contudo devemos alertar que não compreendemos que o *civilizado* sucede por *evolução* ao *homem primitivo* e que este morre ao se tornar *civilizado*. O que temos é uma sobreposição, mais precisamente, uma interação de um sobre o outro.

¹⁰⁸ A história em quadrinhos do personagem “Hulk”, produzidas inicialmente no início dos anos 60, retrata a “transformação” do “humano cientista” (“bem”) em “monstro” (“mal”). Isso representa, em parte, a “manifestação”, mais propriamente, a transformação corporal do “ser brutamontes”, pois uma vez provocado (irritado), “fisicamente” se altera, tendo como resultado a ampliação gigantesca do seu corpo, o que lhe aumenta sua força muscular. É importante destacar que no caso do “Hulk”, o

geral, possibilita a ampliação de sua capacidade de ação.¹⁰⁹

Podemos, momentaneamente, ter a *esperança* de que o investimento educacional na formação de uma “razão esclarecida”¹¹⁰ possa ajudar o homem na contenção de seu “ser brutamontes” e que viabilize a “civilização”, mais propriamente, a construção de uma “sociedade justa”,¹¹¹ pois acreditamos que ela seja capaz de manter suficientemente *recalcado* o *homem primitivo* (“mal”) que habita em nosso interior. Mesmo vivendo imbuídos no teor dessa *esperança*, não podemos negligenciar de que seríamos estritamente limitados na construção da *utopia* de uma “sociedade justa”. A cada momento, encontramos ainda maiores dificuldades em manter, até as últimas consequências, o projeto moderno de sociedade que se pauta no princípio de *liberdade, igualdade e fraternidade*.¹¹² Por menor que seja o nosso descuido, estamos promovendo *a escravidão, a diferença e a segregação*. Não temos limites em promover sérias retaliações

tamanho ampliado do corpo é diretamente proporcional ao tamanho ampliado da rudeza de seu “ser”. Cf. LEE, Stan (Desenho: KIRBY, Jack). *Incredible Hulk*. New York: Marvel Comics, 1962.

¹⁰⁹ Sobre essa não delimitação entre o sujeito *primitivo* e *civilizado*, não é possível deixar de lembrar uma experiência ocorrida quando, participando de uma pequena reunião, foi vista a manifestação plena da existência de um tipo de sujeito que apresenta a mistura desses “estágios” da *evolução humana*. Sua atitude era estritamente educada em sua fala e, simultaneamente, seus gestos demonstravam todo o seu aspecto rude contido. Sua polidez o fazia esperar o momento mais adequado para se pronunciar e sua entonação melódica de voz era baixa e suave. Suas palavras eram elegantemente escolhidas, mas não deixava de haver brutalidade naquilo que dizia. Parecia que algo não estava conectado entre as palavras e os gestos, e isso causava um certo *estranhamento*, pois sua aparente tranquilidade e suavidade na fala não estavam ajustadas à exposição de sua extrema agressividade. Suas palavras eram, na verdade, uma versão modificada do machado de pedra usado pelos nossos ancestrais.

¹¹⁰ Estamos nos referindo ao termo “razão esclarecida” no sentido utilizado por Adorno e Horkheimer, cuja tradução de *Aufklärung* optou pela palavra “*esclarecimento*”. Cf. ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor W. & MAX, Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985. p. 7.

¹¹¹ Podemos partir da hipótese de que os “mestres explicadores” inspiram-se na *ilusão* de que a aplicação de um determinado grau de “educação” torne o sujeito “capaz” para o “exercício da justiça” e isso poderia resultar na construção de uma “sociedade justa”. Entretanto, o que seria uma “sociedade justa”? Para Platão, em seu texto, *A República*, desenvolve-se a *tese* de que uma “cidade justa” seria aquela que mantém cada sujeito na sua devida ocupação, ou seja, a *injustiça* ocorre quando “um homem for, de acordo com a sua natureza, um artífice ou negociante qualquer, e depois, exaltado pela sua riqueza, pela multidão, pela força ou qualquer atributo deste gênero, tentar passar para a classe dos guerreiros, ou um guerreiro para a dos chefes e guardiões, sendo indigno disso, e forem esses que permutem entre si instrumentos e honrarias, ou quando o mesmo homem tentar exercer estes cargos todos ao mesmo tempo, — nesse caso penso que também acharás que esta mudança e confusão serão a ruína da cidade.” PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 1996. p. 188. Portanto, a tese platônica de “adequação” do sujeito à sociedade, em muito ainda serve de inspiração aos “mestres explicadores” na formulação de seus “princípios pedagógicos” para a construção de uma “cidade justa”, na qual a classe dos negociantes, auxiliares e guardiões devem ocupar-se de “suas próprias tarefas, executando cada um deles o que lhes compete na cidade”. *Idem*, p. 188-9.

¹¹² Podemos observar uma falência dos princípios da *modernidade* de instaurar amplamente a: *igualdade, liberdade e fraternidade*. Sendo assim, poderemos chegar ao ponto de pensar que *jamaís fomos modernos*, pois “a modernidade jamais começou. Jamais houve um mundo moderno (...). Não, percebemos que nunca entramos na era moderna”. LATOUR, Bruno. *Jamaís fomos modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000. p. 51.

em relação ao *outro*. Ao contrário da *utopia moderna* de construir uma “sociedade justa”, os *grupos*, por serem imunes à *ilusão* de formar o *sujeito autônomo* e portador de uma “razão esclarecida”, apontam para uma outra “verdade” sobre a *condição humana*, ou seja: *dependência* e *alienação*.¹¹³ Os *grupos*, de maneira geral, não são hipócritas o suficiente para esconder aquilo que está presente no homem e, prontamente, assumem que são segregadores a ponto de esperarem, com paciência, uma pequena oportunidade para promover de modo gratuito uma atitude de retaliação com relação ao *diferente*, ou seja, estamos lidando de maneira direta com o *narcisismo das pequenas diferenças*.¹¹⁴

Os *agrupamentos* desafiam todas as certezas da *razão* e bloqueiam qualquer tipo de *esclarecimento* sobre aquilo que é *humano*. Para tanto, impõem suas próprias “verdades” e são rebeldes a todos os ensinamentos que, de alguma forma, poderiam ampliar o pensamento ou, até mesmo, conter minimamente um *impulso destrutivo*. Desmontam quaisquer princípios *éticos* ou estrutura da *razão* que possam tornar os “sujeitos responsáveis” por seus *atos*. Apontam diretamente para a carência do sujeito e escancaram, completamente, a sua total dependência. No interior deles há sempre alguém que apoia incondicionalmente todas as suas ações, mais propriamente, sua *vontade* submetida ao controle de um sujeito *não castrado*: o “líder” — aquele que se considera como sendo o mais “potente” de todos.¹¹⁵

¹¹³ Seria isso uma outra *crença*, de que é possível formar o *sujeito autônomo* e portador de uma “razão esclarecida”, ou seja, levar até às últimas instâncias a possibilidade da independência do “ser”? Podemos pensar que a *independência do sujeito* é um *paradoxo*, pois ela só pode ser exercida na *dependência*. Não se pode “ser” livre para decidir se não temos um *outro* para nos defrontarmos com o nosso “possível” estado de *liberdade*. Esse tipo de “dependência” é fundamental, entretanto, podemos encontrar um outro tipo de “dependência” que é restritiva ao exercício da “liberdade” do “ser”, ou seja, aquela em que o mesmo encontra-se completamente subjugado, sem a possibilidade de manifestar o seu próprio *desejo*. Assim sendo, quando pensarmos na idéia de *independência* é preciso não nos esquecermos com qual tipo de “dependência” estamos lidando: a que nos proporciona a *liberdade* ou a que nos prende. A *alienação*, aqui em nosso estudo, poderá ser compreendida como uma das modalidades de “dependência”, pois, fazendo referência à tradição marxista, refere-se ao momento em que o sujeito encontra-se desapropriado do “saber” e passa a se encontrar perante a *coisa* em estado de total *reificação*. Esse estado — a *reificação* — é um caso de *alienação* em sua forma mais radical e generalizada, caracterizando um dos elementos centrais para a formação dos *grupos*. A submissão das *vontades* e a entrega total dos sujeitos ao comando de algo superior a si próprios favorece a aglutinação de indivíduos obstinados. O coletivo poderá *reificar* um único sujeito como seu líder. Para tanto, é preciso que a *vontade* de cada sujeito do *agrupamento* fique completamente anulada pela *vontade* da grande maioria.

¹¹⁴ Cf. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3048.

¹¹⁵ Para Freud, o *complexo de castração* corresponde ao “sentimento inconsciente de ameaça experimentado pela criança quando ela constata a diferença anatômica entre os sexos”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 105. O resultado desse *sentimento inconsciente de ameaça* é diferente para o menino e a menina. Para o menino, ele implica o “abandono dos desejos edipianos: nisso ele assinala, para o menino, a saída do Édipo e a constituição, através da identificação com o pai ou seu substituto, do núcleo do supereu”. Idem, p. 106. Já, no caso da menina, pela descoberta da *castração* afasta-se do “objeto materno, a fim de se orientar para o desejo do pênis paterno e, além dele, para a heterossexualidade”. Idem. O sujeito “não castrado” na sua expressão “em ser” o mais potente seria um modo de não lidar com a própria *castração*.

Os sujeitos que atuam nos *grupos* não possuem nenhuma consideração por aquilo que “fazem”, apenas cumprem *ordens*. Isso acaba motivando no agrupamento um sentimento de impunidade e de irresponsabilidade em relação às suas ações, *impossibilitando qualquer sentimento de culpa*.¹¹⁶ Não se pode impedir as ações dos “brutamontes” com apelos que evoquem a consciência ou a compaixão pela vida. Operam com total impunidade e são imunes a qualquer tipo de sentimento de amor pelo *outro* ou à possibilidade de realizarem “laço social”. Assumir a culpa e “ser” “responsável” pelos atos implicaria na constituição da *autonomia do sujeito* e de uma *razão*, que poderia, a todo o momento, indicar-lhe o caminho “justo” a ser percorrido.

Os “mestres explicadores”¹¹⁷ não deixam de sustentar a *ilusão* de que é possível desenvolver no sujeito sua *autonomia* e *independência*. Entretanto, apesar de todos os esforços “educativos”, a “realidade” aponta diretamente para o inverso dessa *crença*, ou seja, o que se tem, é *desencantamento com a formação do sujeito*, mais precisamente um fracasso na constituição de sua “razão esclarecida” que contenha o seu “ser brutamontes”. Nessa situação de *crise da razão*, mais propriamente, na *trinca* do sujeito que expõe a *barbárie*, a única proteção que o sujeito poderá encontrar é a de viver acolhido por *outros* iguais, pois a sua fraqueza de *não saber o que fazer perante sua “monstruosidade”* tem a possibilidade de diluir-se no *agrupamento*, pois entre tantos “brutamontes” um a mais não fará nenhuma diferença, aliás “ser” igual é a exigência primordial. Nos *agrupamentos*, a exposição da *barbárie*, em vez de promover a “vergonha”, passa a ser motivo de “orgulho”.

Apesar do “orgulho”, de fazer parte de um *agrupamento*, isso não impede de compreender o “ser brutamontes” como o que possui *dependência* e *carência*, ou seja, podemos afirmar que aqueles que vivem sob os cuidados do *grupo* estão apenas buscando dar conta do seu constante *desamparo* perante o

¹¹⁶ Podemos pensar que os *agrupamentos* não possuem o *sentimento de culpa*, pois, *prazerosamente*, “lançam” no *outro*, toda a sua *agressividade*. Por algum motivo os “brutamontes” não conseguem se controlar. Para Freud, o *sentimento de culpa* é um mecanismo de defesa do sujeito perante o seu *desejo de agressão*, ou seja, “a agressão é introjetada, internalizada, devolvida na realidade ao lugar de onde proveio: é dirigida contra o próprio *eu*, incorporando-se a uma parte deste, que na qualidade de *super-eu* se opõe à parte restante e assumindo a função de ‘consciência’ [moral], desenvolve frente ao *eu* a mesma dura agressividade que o *eu*, de bom grado, teria satisfeito em indivíduos estranhos. A tensão criada entre o severo *super-eu* e o *eu* subordinado ao mesmo, qualificamos de *sentimento de culpabilidade*; que se manifesta sob a forma da necessidade de castigo. Por conseguinte, a cultura domina a perigosa inclinação agressiva do indivíduo, debilitando este, desarmando e fazendo-se vigiar por uma instância alojada em seu interior, como uma guarnição militar na cidade conquistada”. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3053 (tradução livre e grifo do autor).

¹¹⁷ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

mundo.¹¹⁸ A única coisa que esperam é que alguém lhes diga a todo instante e com toda a segurança: *o quê, quando, onde e como fazer; para efetuarem a descarga de seus impulsos*. Temos, basicamente, na formação do sujeito, a constituição de dois caminhos: *o primeiro seria o resultado de uma crença de que é possível formá-lo autônomo e possuidor de uma razão crítica que o auxilie, por si mesmo, a dar um destino aos seus impulsos. O outro, seria o de compreendê-lo como sendo estritamente dependente do outro, nada sabendo fazer com seus próprios impulsos. Nessa situação, a única saída possível seria a de entregar toda a sua existência a um outro mais potente que lhe indicasse o caminho “certo” a ser seguido na vida.*¹¹⁹ É importante salientar uma semelhança entre esses dois destinos do sujeito, pois em ambas as situações, ele entrega completamente sua vida, seja à *crença da razão autônoma*, seja a uma completa *alienação perante as “verdades” dos grupos*. A diferença entre os dois destinos estaria no uso da *razão crítica* — “instrumentalizar” o sujeito para uma análise detalhada da “realidade” — ou em viver na *alienação* — não analisar nenhum dado da realidade que o cerca, apenas seguir o que todos os *outros* fazem, repetindo em si a “mesmice” que marca a todos e, portanto, não marca ninguém.¹²⁰ Entretanto, o “ser brutamontes” poderá manifestar-se tanto na “razão crítica” como na “alienação”, pois nem os com “razão” e muito menos os *outros* “sem razão” são capazes de conter todo seu ódio.

¹¹⁸ O *desamparo* perante o mundo pode ser compreendido como a forma com que lidamos com a “falta”, ou seja, *não queremos saber do nosso desespero; “o grau zero da esperança*. Nada mais, nada menos. É uma espécie de estado sem futuro [pois não há futuro que não seja de esperança], cuja possibilidade e cujas consequências trata-se, precisamente, de avaliar. *O desespero é o próprio presente. Em outras palavras: a eternidade de viver*”. COMTE-SPONVILLE, André. *Tratado do desespero e da beatitude*. Op. cit., p. 15 (grifo nosso).

¹¹⁹ Consideramos que os super-heróis das histórias em quadrinhos vivem com esse problema, ou seja, querem manter-se “heróis” e despertam nos *outros* a necessidade de segui-los “fielmente”. No caso do filme “Homem-Aranha”, no início, ele não sabia muito bem o que fazer com toda a sua força. Com o passar do tempo, vai descobrindo cada vez mais como usar seus novos poderes. Fica apenas ajustando-se às novas condições do seu *corpo potente*. Num determinado momento, pensa em usar sua força em benefício próprio, vai até um clube de luta tentar ganhar dinheiro. Nesse lugar defronta-se com o mundo das *injustiças* e, por um sentimento de vingança, deixa o ladrão escapar com o dinheiro do organizador das lutas, que o enganou na premiação da luta que havia vencido. Entretanto, esse mesmo ladrão é quem vai assassinar o seu tio. Neste ponto, desperta-lhe um sentimento de justiça e de culpa, fazendo com que abandone qualquer utilização pessoal de seus poderes e comece a usá-los, unicamente, para proteger todos os cidadãos contra o mal. Qual a moral que se pode tirar desse filme? Consideramos que seria a frase que lhe foi dita pelo seu tio: “um grande poder requer uma grande responsabilidade”. Cf. RAIMI, Sam. *Homem-Aranha (Spider-Man)*. USA: Columbia Pictures, 2002. 125 minutos. Nesta doutrina gostaríamos apenas de acrescentar: “um grande poder requer uma grande vontade de não querer o poder”, ou seja, seria mais interessante para a humanidade que todos os “líderes” optassem por querer abandonar todo seu “poder”.

¹²⁰ Podemos conceituar *crítica e alienação* como significantes de campos contrários, ou seja, são vetores da mesma intensidade de força, mas com direção oposta. A *crítica* quer analisar tudo detalhadamente. Ela é o constante trabalho do pensamento, pois nada pode escapar de seus cuidados. No caso da *alienação*, o sujeito nada quer saber sobre a “realidade”. Não há trabalho do pensamento, pois o melhor a fazer é apenas *imitar* o que todo mundo faz.

A “verdade” em “ser”: a educação entre as coisas do “bem” e do “mal” como um impedimento do sujeito defrontar-se com o *desamparo* em “não ser”

Por uma longa data, vivemos estruturando um conjunto de saberes sobre o homem, dentre os quais a *tese* de que poderíamos impedir amplamente nosso *descontrole* e, de certa forma, seria possível fugirmos de nosso próprio *desamparo*. Apesar da existência dessas “verdades” sobre o humano, a experiência de vida de cada um, dia após dia, poderá levar-nos a um total desmonte das nossas “crenças” sobre a *autonomia da razão*. Entretanto, há quem possa permanecer toda a vida acreditando que é “possível” o *autocontrole* e jamais vá querer abandonar a segurança de viver determinadas *ilusões* sobre o humano que “acredita” “ser”. Contudo, mesmo para esses sujeitos que vivem *fascinados* com a possibilidade da *razão soberana*, em alguns momentos de suas vidas poderão ter abaladas todas as “certezas” que estruturam seu modo de vida. Se isso ocorre, perdem completamente o *controle* da situação e buscam de todas as formas, *desesperadamente*, o mais rápido possível, recompor com uma força ainda maior, todas as suas *crenças*. Perdem uma grande oportunidade, pois os *abalos* de suas “verdades” seriam uma das poucas possibilidades de poderem enfrentar a vida em toda a sua plenitude.

O sujeito não quer se encontrar consigo mesmo, pois é um desconforto ter que lidar com o sujeito que “é”. São poucos os que estão predispostos a ficar frente a frente com os seus próprios medos e assumir a “responsabilidade” pela própria vida. Como é difícil e doloroso, ter que decidir a vida estando só: sem deus, sem propriedade, sem pátria, sem família, entre outras coisas, que possam, minimamente, servir de sustentação para indicar o caminho *certo*. Nesta situação de enfrentamento com a vida, ficamos sem desculpa para as nossas fraquezas. Não conseguimos, minimamente, sustentar nosso *não saber* e ficamos atentos para nos agarrarmos à “primeira verdade” que possa surgir.

A fixação em determinadas “verdades” sobre o que o *sujeito “é”*, trabalha no sentido de constituí-lo como um “ser em si”.¹²¹ Estaremos apenas nos afastando da realização do “ser para si”, que não é fixo em

¹²¹ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

nenhuma “verdade” e está sempre em constante alteração daquilo que o *ser* “é”. Portanto, para o sujeito evitar o *desamparo* em “não ser”, ele prefere não lidar com o “imprevisto” do seu “vir a ser” e “acreditar” que “é”, ou seja, compreende a “si mesmo” como possuidor de uma “essência”, vivendo a *ilusão* de querer *ser* algo que não “é”.¹²²

Ao acreditarmos que o sujeito “é”, isso lhe torna “possível” responder à pergunta: “*quem sou eu?*”. Para tanto, construímos, os “mestres explicadores”,¹²³ aqueles capazes de *elaborar* um conjunto de “verdades” sobre nós mesmos. Não é muito difícil encontrarmos e, principalmente, escutarmos de pais e educadores um conjunto de *normas* que definem o que o sujeito “é” ou prescrições de como deveria *ser*. Não há escolha, pois antes que possamos vivenciar algo próprio sobre o “ser” que possa permitir a *diferença*, já há um corolário de “verdades” sobre aquilo “somos” que delimita a *igualdade em “ser”*.¹²⁴

Acreditamos nas “verdades” de nossos pais e educadores, pois *confiamos* neles, assim como eles *confiaram* em seus propedeutas.¹²⁵ Portanto, a *confiança* é decorrente de uma entrega para um *outro* que pode assumir a *total responsabilidade* por uma determinada situação, pois o sujeito *não quer sentir-se desamparado*.¹²⁶ Entretanto, o *adulto* parece não mais se sentir “responsável” pelas suas ações e tem a

¹²² Cf. Idem.

¹²³ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

¹²⁴ Sobre a *diferença* entre o *mundo da criança* e o *mundo do adulto*, Lajonquière considera: “quando uma ‘criança’ chega ao mundo, já faz um tempo que o adulto o habita. A chegada implica de fato uma reordenação do mundo, já que a ‘criança’, não sendo um adulto em miniatura no real, instala uma *diferença* que, feita tensão temporal, moverá o *devir adulto*. Todo adulto, quando se dirige a uma criança, demanda-lhe deixar atrás essa sua condição de *infans*, derivada da própria presença antecipada no mundo. Mas ele *sabe* da impossibilidade de a criança responder no real à altura da demanda adulta, ou seja, *sabe* do tempo próprio da espera. De fato, não há vestígios de que os adultos, por mais ‘antigos’ que sejam, não tenham colocado as ‘crianças’ numa certa quarentena”. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *O esgotamento da infância e a educação*. Op. cit., p. 11 (grifo do autor).

¹²⁵ Pode-se dizer que a relação estabelecida entre *educador* e *educando* opera numa atitude de *compromisso* e *confiança*, que tem por base a “fé” na *palavra do outro*. Vive-se na educação, uma atualização do contrato feudal, que estabelece um estreito vínculo entre o “senhor” e o “servo”. Esse era pautado no “compromisso jurado de fidelidade (designado precisamente pela palavra *fides*, a mesma que designa a fé religiosa)”. BOUREAU, Alain. Fé. In: LE GOFF, Jacques. & SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Trad. Hilário Franco Júnior. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. 2v. p. 412 (grifo do autor). O que importa destacar nesta relação de *compromisso* e *confiança* sustentada pela “fé” na *palavra do outro* é a *irrestrita e incondicional* “aceitação intelectual ou afetiva da verdade da mensagem” como a “verdade”. Cf. idem.

¹²⁶ Quantas e não poucas vezes nos é exigido o exercício da *confiança*? Uma atitude de entrega a um *outro* que *supostamente sabe o que está fazendo*? Partimos do pressuposto de que a *confiança* é a base em que se estrutura, entre outras, a *relação educativa*. Entretanto, para que se estabeleça uma “prática educativa progressista” é preciso que ocorra um *paradoxo* nessa relação, ou seja, que haja *confiança*, mas simultaneamente se *desconfie* do *suposto saber*. Essa atitude de “confiar” e “desconfiar” permite ao “educando” um acomodar das coisas do “saber” de seu próprio jeito. Seria como dizer a si mesmo: “Meus pais querem as coisas desse jeito, mas para o meu próprio agrado elas poderiam ser diferentes. Essa história é a do meu pai, vou fazer algo que o possa agradar, mas eu quero *ser diferente*”. O sujeito passa de um estado de ator coadjuvante ao de

esperança de encontrar no mundo da criança um elo perdido com a sua “boa” natureza. Passa a acreditar que na criança encontra uma “essência” do “bem” que, se for “corretamente” educada, não se perderá na “maldade” quando chegar a ser adulta. Essa “segurança” em “ser”, impede o sujeito de lidar com o desamparo em “não ser”.

Os “educadores” exigem que o “educando” constitua-se “ser”. Quando isso não ocorre deve-se “aplicar” uma “dose” ainda maior de “educação”. Para o “educando”, o exercício do “controle” de sua vida apresenta-se como algo “vantajoso”, pois acredita que isso poderá permitir-lhe alcançar a tão almejada tarefa, ou seja, a de se tornar um “ser adulto”. Contudo, quando uma criança torna-se “um adulto, esta se defronta com o fato de que ‘o ponto de vista adulto’ não é tão sabido assim e que, portanto, o tempo que a própria espera fabricava era apenas para ser fruído”.¹²⁷ Pode-se concluir que, de um modo geral, na “relação educativa”, não aceitamos essa condição de expectativa de aguardar o *tempo da infância* e administramos uma *educação ansiosa por resultados eficientes em tornar a criança um adulto do “bem” e responsável pelos seus atos*. Não aceitamos a *decepção em “ser” o “mal”* e, quando adultos, *não sabemos lidar com as “coisas da vida”*.

Para “não ser” e não nos defrontarmos com o nosso próprio *desamparo*, prolongamos o nosso *tempo da infância* e buscamos a “proteção” em quem nos afirme “ser” o que “somos” ou o que devemos “ser”. Passamos toda uma vida na *esperança* de que algum dia alcançaremos a *perfeição do adulto que um dia sonhamos “ser”*. Preferimos encontrar a *fórmula pedagógica* que nos permita nos tornarmos *adultos perfeitos*: “ser em si”,¹²⁸ a enfrentar os dissabores da vida, nossas próprias “imperfeições”, nosso “ser para si”.¹²⁹

ator principal, ou seja, daquele que repete uma cena já vivida para a construção de algo inédito — a construção da própria história. Portanto, mesmo que amemos aos nossos mestres, existe algo presente na *relação educativa* que se *deve jogar fora*. Compartilhamos da *tese* de que uma *“educação bem sucedida é sempre fracassada do ponto de vista do narcisismo”*. Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

¹²⁷ LAJONQUIÈRE, Leandro de. O esgotamento da infância e a educação. *Insight: o desejo da educação*. Op. cit., p. 11.

¹²⁸ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

¹²⁹ Cf. idem. Para Lajonquière, “o que deve nos preocupar é que o esgotamento instituinte da infância é o sintoma de um mundo que não quer saber mais da exigência de se tentar o impossível de um sonho, que não quer mais inventariar uma e outra vez o passado, que não quer mais fazer memória para não ter de se confrontar com o fato de que somos realmente feios, sujos e malvados, como no filme de Ettore Scola. Em outras palavras, é o sintoma de um mundo ‘adulto’ que se entrega ao pesadelo dos mercados mais variados, bem como autoperdoar-se por *renunciar à educação* das crianças exclamando ‘fazer o quê, é assim mesmo!’”. LAJONQUIÈRE, Leandro de. O esgotamento da infância e a educação. *Insight: o desejo da educação*. Op. cit., p. 16 (grifo do autor).

Os pais e educadores precisam e, principalmente, não deixam de falar determinadas “verdades” sobre o sujeito que “somos” ou que deveríamos “ser”. Essas *narrativas* sobre o sujeito circulam entre todos e acabam permitindo a construção de um “tecido” *simbólico*,¹³⁰ no qual o sujeito encontra-se “enrolado”, para não dizer “atado”.¹³¹ A existência do sujeito, precisamente o *eu*, só se faz presente pelo fato de estar sustentada pelo *simbólico*, ou seja, tira-se esse “tecido” e o sujeito que “é” deixa de existir e em seu lugar surge um “vazio” que lhe aponta para a “verdade” em “não ser”. Portanto, abandonar as *narrativas* que implicam o sujeito em determinadas “verdades” sobre o seu *ser*, poderá colocá-lo diretamente em contato, para o seu próprio *desespero*, com o *nada que “é”*.

Os *grupos* estão em prontidão para agregar os que precisam de amparo sobre suas próprias “verdades”. Deveríamos ser receosos sobre todas as “verdades” *emunciadas sobre o sujeito*, pois as mesmas podem ser transitórias ou, até mesmo, resultados de nossos delírios. As nossas *crenças* em determinadas “verdades” sobre o que o *sujeito é* apenas demonstram o quanto necessitamos ser *iludidos* para podermos viver nossas próprias carências perante a vida. Entretanto, não somos somente *iludidos* — sujeitos “passivos” —, ou seja, também criamos “ativamente” *fantasias*, nas quais posicionamos o nosso “estado de ser”.¹³² Pode-se compreender que “somos” *criadores e criaturas das fantasias*, sendo que o *conflito* surge quando, por algum motivo, se “rompe” ou há “fraturas” nas *ilusões*.¹³³

¹³⁰ No que diz respeito ao “tecido” *simbólico*, no qual o sujeito encontra-se inserido, podemos fazer um paralelo com o pensamento de Norbert Elias. Para ele, os indivíduos encontram-se numa “rede de interdependências”, que os mantêm “ligados” uns aos outros. Cf. ELIAS, Norbert. Apêndice. In: _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Zahar, 1990. 1 v. p. 249.

¹³¹ O trabalho analítico é uma experiência de “desenrolar o tecido” que “prende” o sujeito em determinadas “verdades”. O trabalho analítico poderia ser compreendido como uma experiência nada agradável, pois desconstrói-se o “sintoma” da “verdade” pela “verdade” do “sintoma”. Por várias vezes, ao declarar que fazia análise, fui indagado: “você está gostando?”. Não podia responder: “sim, eu estou gostando”. Diria que a análise é um processo de “desgosto” com o “ser” que você “é”.

¹³² Para Viviani, a *fantasia* manifesta pelo sujeito é uma maneira do mesmo *não saber nada* sobre a própria *castração*. Cf. VIVIANI, Alejandro. Anotações. In: _____. *Seminário Clínico*. São Paulo, Consultório. 2002.

¹³³ Aquele que é *iludido também ilude*. Os *intolerantes* perante a *diferença* fazem “espelho” do seu “ser” no “outro” e querem “ver” a si mesmos. Assim, podemos nos “alienar” no “reflexo” da nossa imagem no “outro”, tornando-nos “sujeitos reflexivos”. Isso, a *ilusão narcísica*, pode ser compreendida como a “crença num desejo” (LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.) de “completude”, em “ser” o “eu” e o “outro” sem a “separação”, os quais, mergulhados na “imagem” e confundindo-se entre si, não suportam a *deturpação, fratura, ferida, falta*, enfim, querem evitar a *castração*. Para tanto, “um” quer “ser” o *falo do “outro”*. A “separação” surge, principalmente, quando se “quebra” o “espelho perfeito” com a *interdição — função paterna*, — vislumbrando-se diretamente a *castração*. Assim, esse estágio, no qual o sujeito fica *identificado* com a “imagem” é determinante para a formação de sua própria *subjetividade*, desde que consiga “separar-se” do “fascínio” que lhe prende à “imagem especular”. Para Lacan, “esse desenvolvimento é vivido como uma dialética temporal que projeta decisivamente na história, a formação do indivíduo: o *estádio do espelho* é um drama cujo impulso interno precipita-se da insuficiência para a antecipação — e que fabrica para o sujeito, apanhado no engodo da

Na *escuta das fantasias* — narrativas sobre determinadas “verdades” do sujeito criador e criatura —, partimos do pressuposto de que nem a *educação* nem a *psicanálise*, nem muito menos os *grupos*, teriam a primazia de indicarem um caminho correto para a formação do homem. Uma pequena historietta de Calligaris aponta o significado dessa afirmação, ao relatar a história vivida por Bruce Reimer que teve, aos seis meses, um grave acidente com o seu pênis, em decorrência da circuncisão.¹³⁴ A saída encontrada pelos pais da vítima foi indicada pelo psicólogo John Money, “o qual estava convencido de que a chamada identidade de gênero (o fato de a gente se sentir homem ou mulher) era um efeito da educação recebida”.¹³⁵ Como em Bruce, a esperança de uma cirurgia recuperadora era incerta, Money propôs “transformar Bruce em menina. A criança foi, portanto, castrada (ablação de testículos e escroto), rebatizada como Brenda e criada como menina. Em perspectiva: outras cirurgias para criar uma vagina funcional e hormônios na puberdade, para desenvolver os seios e a aparência feminina”.¹³⁶ Como resultado disso tudo, a “menina” em vez de tornar-se uma mulher (Brenda) “decidiu se chamar David e voltou a ser o homem, que de fato ele nunca deixou de ser”.¹³⁷ O que nos importa destacar nessa história é que *a educação e o conjunto de “verdades” proferidas sobre o sujeito* não podem ser compreendidas como um remédio para todos os males. É preciso abandonar a *tese* de que há a “verdade” sobre o sujeito e que a educação pode tudo e a biologia em nada interfere. O inverso também é determinante sobre as “crenças” do que o sujeito “é”, ou seja, de que a biologia é tudo e a educação não é nada. Portanto,

os defensores da primazia da educação sobre a biologia castraram Bruce Reimer. Os defensores da primazia oposta já lobotomizaram cérebros e ainda vão cortando. Não está na hora de aceitar que a verdade esteja no meio? Ou, que somos uma complexa e indissociável mistura de carne, palavras e imagens, em que não vem ao caso decidir qual dos três pode mais? Um pouco de humildade não faria

identificação espacial, as fantasias que se sucedem desde uma imagem despedaçada do corpo até uma forma de sua totalidade que chamaremos de ortopédica — e para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental”. LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998. p. 100.

¹³⁴ Cf. CALLIGARIS, Contardo. A terapia da faca e do superbonder. *Folha de S. Paulo*, Caderno 5, 24 de fevereiro de 2000, p. 8.

¹³⁵ Idem. Definimos que os meninos não brincam com bonecas e meninas não jogam bola, pois é isso que poderá, no futuro, proporcionar ao homem a sua “masculinidade” e à mulher, sua “feminilidade”. Insistimos que o *gênero* humano possui uma “essência” que deve ser mantida com todos os cuidados. Para quaisquer *desvios* que possam ocorrer de *gênero*, não deixamos de procurar um psicólogo para que possa identificar, através de vários testes, um determinado diagnóstico do caso e o tratamento para *ajustar* o sujeito àquilo que ele deve *ser*.

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Idem.

mal a ninguém.¹³⁸

Nesta perspectiva de buscar a humildade, a *Psicanálise* poderia ajudar a *Educação* a destituir-se de uma certa arrogância de que ela tudo pode. Portanto, o ponto central em que a *Psicanálise* nos ajuda a pensar sobre as “teorias educacionais”, é que precisamos abandonar as “ilusões pedagógicas”¹³⁹ e assumir o “vazio”, a “falta”, a “fratura” do nosso “ser”, enfim, a *castração*.

O discurso sobre determinadas “verdades” sobre o sujeito dos diversos “mestres explicadores” que estão espalhados por todos os lugares poderia ser representado comparativamente como uma miragem no meio de um deserto árido e seco. Nesse lugar, adoramos a miragem de poder beber um pouco de água e, por um bom tempo, descansar numa sombra. No entanto, por ser uma miragem, quanto mais corremos no deserto para alcançarmos esse lugar, mais ele se distancia e nos *desesperamos* em podermos saciar a sede e descansarmos um pouco. A visão desse lugar pode nos manter numa constante *esperança* de que é possível, um dia, encontrarmos a completude da nossa *falta*, mais precisamente, darmos conta do nosso *desejo*. Entretanto, essa *esperança* poderá nos deixar duplamente prejudicados. Por um lado poderemos passar toda uma vida acreditando em algo que pode ser um engano; por outro lado, a nossa *fidelidade* a essa “crença” poderá aprisionar toda a nossa existência a determinadas “verdades”. Mas, *como seria possível em algum momento escaparmos dos discursos hegemônicos que insistem em afirmar constantemente aquilo que deveríamos ser ou acreditamos ser — o “bem” ou o “mal”?*

Para avançarmos nessa discussão podemos fazer um paralelo com o pensamento de Descartes, pois podemos pensar que a “dúvida cartesiana”, enquanto um método, pode ser um “bom caminho” para vislumbrarmos o mundo com um outro olhar. Para ele,

o poder de bem julgar e distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina o bom senso ou a razão, é *naturalmente igual em todos os homens*; e, destarte, que a diversidade de nossas opiniões não provém do fato de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de conduzirmos nossos pensamentos por vias diversas e não considerarmos as mesmas coisas. Pois não é suficiente ter o espírito *bom*, o principal é aplicá-lo bem.¹⁴⁰

¹³⁸ Idem.

¹³⁹ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas*: escritos de psicanálise e educação. Op. cit.

¹⁴⁰ DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987. p. 29 (grifo nosso) (Os Pensadores). Ao lermos Descartes, fica a idéia de que é possível formar uma *razão autônoma e plena em seu juízo*. As teorias educacionais ainda hoje insistem nessa *tese*, pois o pensamento que destitui essas *verdades* deixa os educadores atônitos e, não raro, querem “voltar ao bom leito da idéia de que a criança possui uma *natureza*, sobre a qual se exerce a educação. Neste sentido, a pedagogia considera essas filosofias como antipedagogia *par excellence* — e talvez aqui, e só

Para Descartes é possível propor um “método” que possa, acertadamente, instituir a *razão* como soberana na definição da “verdade”. Entretanto, sobre esse caminho, ele declara: “o meu desígnio não é ensinar aqui o método que cada qual deve seguir para bem conduzir sua razão, mas apenas mostrar de que maneira me esforcei por conduzir a minha”.¹⁴¹

Pode-se observar que ao estabelecer o caminho do seu “método”, Descartes teve que realizar um mergulho no seu tempo, pois considerava que “é bom saber algo dos costumes de diversos povos, *a fim de que julguemos os nossos mais sãmente e não pensemos que tudo quanto é contra os nossos modos é ridículo e contrário a razão, como soem proceder os que nada viram*”.¹⁴² Essas palavras permitem uma atitude de plena tolerância perante a *diferença* e compreensão da *razão* do *outro* na sua própria especificidade. No entanto, essa vertente cartesiana foi abandonada e a nossa preocupação “moderna” centrou-se apenas em querer “certezas” sobre a possibilidade de formar um “eu” cognescente, que pudesse alcançar a “*razão verdadeira*”, ou seja, como as coisas realmente são. Descartes estabelece a “dúvida metódica” como o caminho para instituir a *razão soberana*, pois uma vez mergulhado em sua época, coloca em questão todo o seu conhecimento adquirido. Isso se deve ao fato de que nada lhe pode garantir que aquilo que *sabe* é, realmente, *verdadeiro*.¹⁴³

A exemplo de Descartes, ao colocarmos tudo em “dúvida”, deveríamos também estar dispostos a inaugurar certos abalos em nossas “certezas”, principalmente, sobre aquilo que acreditamos *ser* e, quem sabe assim, possamos amenizar a nossa *intolerância* em relação ao *outro*. Todos nós podemos ter uma consciência sobre o nosso *eu*, uma imagem do “ser” que “somos” ou que queremos “ser”. Temos um *nome*

aqui, os educadores tenham, ainda que às avessas, razão. Os educadores não se conformam com a idéia da impossibilidade da educação como instância de produção dos indivíduos como *sujeitos e pessoas*”. GHIRALDELLI, Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: _____ (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. 1997. p. 124 (grifo do autor).

¹⁴¹ DESCARTES, René. *Discurso do método*. Op. cit., p. 30.

¹⁴² Idem, p. 31 (grifo nosso).

¹⁴³ Para Descartes, a “dúvida metódica” é decorrente do fato de se compreender que todo o *saber* poderia ser resultado de um pensamento enganoso. Assim sendo, todo o conhecimento do mundo deve ser colocado em “dúvida”, todas as “certezas” devem ser abaladas, inclusive a da própria existência do sujeito cognescente é colocada em questionamento. Ao colocar tudo em “dúvida”, acaba constatando uma *primeira certeza*, a da existência do *eu*. Ou seja, ao instaurar a “dúvida”, Descartes conclui que o sujeito esteve todo momento pensando. Temos, assim, a máxima cartesiana: “eu penso, logo existo”. Idem, p. 46. Para Descartes, essa premissa “era tão firme e tão certa que todas as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de a abalar, julguei que poderia aceitá-la, sem escrúpulo, como o *primeiro princípio da Filosofia que procurava*”. Idem (grifo nosso).

próprio, ao qual atendemos ao sermos chamados. Olhamo-nos no espelho e nos reconhecemos, pois a imagem nele refletida nos identifica e podemos afirmar: *esse sou eu* e não um *outro*.¹⁴⁴ No entanto, se pararmos para pensar, será que realmente sabemos alguma coisa sobre o *ser* que somos ou pensamos *ser*? Todas as nossas “certezas” sobre o que acreditamos *ser* podem a qualquer momento abalar-se. Isso geraria um certo desconforto, mas quem quer viver plenamente sua própria vida, precisa arriscar-se a *conhecer os “labirintos do eu” no sentido de desejar encontrar a saída*.¹⁴⁵

Esse enfrentamento do sujeito em *conhecer a si mesmo* pode reviver o “enigma da Esfinge”. Nesse mito, Édipo defronta-se com a Esfinge no momento em que chega a Tebas.¹⁴⁶ A Esfinge “exercia suas devastações às portas de Tebas, no monte Ficeu, de onde, lançando-se sobre os passantes, propunha-lhes enigmas difíceis e liquidava os que não conseguiam explicá-los”.¹⁴⁷ Eis o seu enigma:

‘qual é o animal que tem quatro patas de manhã, duas ao meio-dia e três à noite?’ Em seu destino estava marcado que ela perderia a vida quando alguém adivinhasse seu enigma. Muitas pessoas já haviam sido vítimas do monstro e a cidade era presa de grande pânico.¹⁴⁸

Édipo apresenta-se para decifrar o enigma e é bem sucedido ao dizer que esse animal era o homem. O mito da Esfinge tem por fim sua destruição, ou seja, ao ter sido revelado seu enigma ela “jogou-se num precipício e rebentou [*sic.*] a cabeça contra os rochedos”.¹⁴⁹ Com base nisso, poderíamos dizer que ao

¹⁴⁴ Poderemos obter um certo sentimento de segurança ao nos olharmos no espelho e encontrarmos a nossa própria imagem nele refletida. Tal sentimento, poderia estar relacionado ao fato de acreditarmos na possibilidade de possuímos um certo controle sobre o nosso *ser*. Entretanto, o *outro* é a *incerteza*, pois *nada sabemos* sobre o que ele poderá fazer. Isso me faz lembrar a seguinte história: encontrava-me tarde da noite no carro, numa estrada bem afastada da cidade e muito pouco movimentada. De repente, o pneu dianteiro furou e estava sem o estepe, como também, sem a possibilidade de pedir qualquer tipo de ajuda. Passado algum tempo, um carro que vinha no sentido contrário pára e dele descem três homens. Fiquei assustado à espera de algo desagradável por acontecer. Eles se prontificaram a ajudar e inclusive a vender a sua própria roda sobressalente. Considerei toda aquela oferta generosa com um certo *estranhamento*. No entanto, tudo transcorreu *normalmente*, ou seja, eles trocaram a roda e, imediatamente, paguei-lhes o que fora combinado. Somente quando fui embora é que pude-me tranquilizar, pois não sabia se realmente estavam com a intenção de ajudar ou se estavam aguardando o momento mais oportuno para realizarem um ato de violência.

¹⁴⁵ Diria que ao conhecermos o “labirintos do eu” podemos a vir descobrir, para o nosso próprio desespero”, que “somos personagens sem atores, impostores sem segredos. Somos máscaras sem rosto”. Cf. COMTE-SPONVILLE, André. *Os labirintos do eu: o sonho de Narciso*. In: _____. *Tratado do desespero e da beatitude*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 56.

¹⁴⁶ A Esfinge era um monstro filho de Équidna e Tífon. “Tinha a cabeça e peito de mulher, garras de leão, corpo de cachorro, rabo de dragão e asas de pássaro”. COMMELIN, P. *Mitologia Grega e Romana*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 240.

¹⁴⁷ Idem.

¹⁴⁸ Idem.

¹⁴⁹ Idem.

buscarmos decifrar o enigma: *quem somos*, podemos, de certa forma, estar enfrentando a *esfinge* ou, melhor dizendo, nossas próprias “certezas”, para não dizer, nossa própria destituição em “ser” o que “somos”. Para muitos, é melhor passar uma vida sem encontrar-se com a *esfinge* e fincar suas “certezas” entres as coisas do “bem” e do “mal”, mas às vezes é a própria *esfinge* quem cruza nossa vida não nos dando a possibilidade de escaparmos desse risco de enfrentarmos os desafios do enigma. Ao respondermos ao enigma, *quem somos*, poderemos falar um pouco mais de nossas “incertezas” e, de certa forma, falar um pouco de nós mesmos. Nada nos garante que realmente sejamos aquilo que dizemos “ser”. Mais do que isso, podemos descobrir que *não somos nada*.¹⁵⁰

Temos procurado evitar o contato com o *nada que somos* e queremos a qualquer custo *ser*, principalmente, “sujeitos felizes” e de “bem com a vida”. Essa afirmação decorre do pressuposto freudiano de que o propósito da vida consiste num esforço contínuo para a obtenção da felicidade. Referindo-se a esse fato, Freud diz o seguinte: “qual finalidade e propósito de vida expressam os homens em sua própria conduta; o que esperam da vida, o que pretendem nela alcançar? É difícil se enganar na resposta: aspiram à felicidade, querem chegar a ser felizes, não querem deixar de sê-lo”.¹⁵¹ Observa que o alcance dessa meta possui, basicamente, dois aspectos: um positivo e outro negativo, ou seja, essa atitude perante a vida busca

¹⁵⁰ Não *ser nada* vale também para o corpo, pois este também *nada é*, a não ser um conjunto representado por um *nome que lhe é próprio*. Uma historietta ocorrida no século II antes de Cristo entre um sábio budista, Nagasena, e o rei grego, Menandro, aponta para essa questão. O rei grego “queria saber *quem* era Nagasena:

— Venerável, qual o teu nome?

— Senhor. Eu me chamo Nagasena... Mas quantos pais dão a alguém o nome de Nagasena, ou de Surasena, ou de Virasena, ou de Sihasena. Não passa, senhor, de uma maneira cômoda de inventariar, um termo, uma denominação, uma designação cômoda, um simples nome, esse Nagasena; porque não há Eu a encontrar aqui (...).

— O que é então esse Nagasena? Por favor, Venerável, os cabelos de tua cabeça são Nagasena?

— De modo algum, em verdade, Senhor.

— Os pêlos do corpo são Nagasena?

— De modo algum, em verdade, Senhor.

— As unhas, os dentes, a pele, a carne, os nervos, os ossos, a medula dos ossos, os rins, o coração, o fígado, a pleura, o baço, os pulmões, os intestinos, a urina, o cérebro... são Nagasena?

— De modo algum, em verdade, Senhor (...).

— E então, Venerável, a forma, a sensação, a percepção, as predisposições e a consciência reunidas são Nagasena?

— De modo algum, em verdade, Senhor (...).

— Nagasena não passa de uma maneira de indicar, um termo, uma denominação, uma designação cômoda, simples, para meus cabelos, meus pêlos..., meu cérebro, a forma, a sensação, a percepção, as predisposições e a consciência. Mas, no sentido absoluto, *não há Eu a encontrar aqui*”. COMTE-SPONVILLE, André. *Tratado do desespero e da beatitude*. Op. cit., p. 47-9.

¹⁵¹ FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3024 (tradução livre).

“por um lado, evitar a dor e o desprazer; por outro, experimentar intensas sensações de prazer. Em sentido estrito, o termo ‘felicidade’ somente se aplica à segunda finalidade”.¹⁵²

Assim, Freud acaba por compreender que o *humano* tem como propósito de vida estabelecer “simplesmente o programa do princípio do prazer; princípio que rege as operações do aparelho psíquico desde sua origem; princípio de cuja adequação e eficiência não cabe duvidar, por mais que seu programa esteja em desacordo com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo”.¹⁵³ Freud pôde constatar, em seus anos de estudos clínicos, que não há como alcançar a meta de *ser* feliz, pois não há possibilidade alguma desse propósito ser alcançado, pois toda a ordem do universo se opõe a *isso*.¹⁵⁴ Para ele, aquilo que denominamos *felicidade*, é algo que provém da “satisfação, quase sempre instantânea, de necessidades acumuladas que têm alcançado elevada tensão e de acordo com essa índole pode somente dar-se como fenômeno episódico”.¹⁵⁵ Freud conclui que

nossas faculdades de felicidade estão limitadas, em princípio, por nossa própria constituição. Em troca, nos é muito menos difícil experimentar a desgraça. O sofrimento nos ameaça por três lados: desde o próprio corpo que, condenado à decadência e à aniquilação, nem sequer pode prescindir dos signos de alarme que representam a dor e a angústia; do mundo exterior, capaz de encarnar-se em nossas forças destruidoras onipotentes e implacáveis; e, por fim, das relações com outros seres humanos. O sofrimento que emana desta última fonte talvez nos seja mais doloroso que qualquer outro; tendemos a considerá-lo como uma adição mais ou menos gratuita, embora possa ser um destino inevitável como o sofrimento das distintas origens.¹⁵⁶

Poderíamos, portanto, compreender o homem como uma máquina programada, paradoxalmente, *desejosa de prazer*.¹⁵⁷ Todavia, cabe-nos salientar que nem todos os *desejos* são passíveis de serem realizados, pois alguns são “impossíveis” e outros se mantêm *reprimidos* no *inconsciente*. Podemos afirmar

¹⁵² Idem, p. 3024-5 (tradução livre).

¹⁵³ Idem, p. 3025 (tradução livre).

¹⁵⁴ Cf. idem (tradução livre).

¹⁵⁵ Idem (tradução livre).

¹⁵⁶ Idem (tradução livre).

¹⁵⁷ A idéia cartesiana de homem auxilia-nos a pensar o corpo como uma máquina. No entanto, isso corresponde a uma situação um pouco embaraçosa para Descartes. Ou seja, como se pode explicar o homem como uma máquina e ao mesmo tempo nele identificar a presença de determinados *desejos*? Para Descartes o homem é muito mais que uma simples máquina. O corpo (homem/máquina) funciona em conexão direta com a alma, sendo que o homem “é” a mistura dessas duas “substâncias” diferentes, corpo e alma. Sobre essa mistura, Descartes afirma que a natureza ensina, também, pelos “sentimentos de dor, fome, sede, etc., que não somente estou alojado em meu corpo, como um piloto em seu navio, mas que, além disso, lhe estou conjugado muito estreitamente e de tal modo confundido e misturado, que componho com ele um único todo”. DESCARTES, René. *Meditações*. Op. cit., p. 144 (Os Pensadores).

que temos, basicamente, duas dimensões do *desejo*. A primeira é aquela que *conscientemente desejamos* e a outra é o *desejo inconsciente*, sobre o qual *nada sabemos nem queremos saber*. É essa dimensão do *desejo* que muito interessa à investigação psicanalítica, pois na busca da *satisfação* do *desejo* sempre fica um *resto*, o qual nunca se realiza e nos coloca sempre perante a *falta*. Isso faz com que estejamos sempre em busca desse algo que *não sabemos* o que “é”, mas que de alguma maneira nos “coloca em movimento” no sentido de podermos completar o *vazio*.

Sabemos que as *frustrações* do *desejo* decorrem da impossibilidade de realizarmos determinados *impulsos*, o que, sem “dúvida alguma”, deve gerar uma enorme sensação de *desprazer*. Com base na premissa de que o homem tem *desejos* que não são realizados e outros que são *reprimidos* no inconsciente, indagamos: qual seria o resultado do confronto entre a *moral* instituída pela *educação* que busca formar um determinado tipo de sujeito e os *desejos* que não podem ser realizados, mas devem ser *reprimidos*? Qual é o papel da educação escolar — para não dizer, dos educadores — nesse processo de formação do sujeito em “ser” que poderá colocar em risco a própria felicidade do homem para torná-lo civilizado?

O aparelho psíquico funciona, basicamente, entre dois princípios: *prazer* e *realidade*. O primeiro opera na *satisfação* dos *impulsos* e o segundo, na suspensão da *satisfação* em decorrência das *interdições*, que ocorrem, para que possamos manter nossa própria vida. Poderíamos ter como ideal, basicamente, três tipos de educação: a primeira, que possibilitasse a formação de um determinado tipo de sujeito que pudesse viver plenamente a *satisfação* sem ter que viver a *frustração dos seus desejos*. A segunda modalidade de educação poderia manter o sujeito entre a *satisfação dos impulsos* e sua *frustração*, o que seria algo que, no mínimo, determinaria um certo conflito no sujeito, pois, de uma forma ou outra, todos nós queremos satisfazer, na totalidade, nossos *desejos*. Por último, poderíamos ter um tipo de educação completamente *repressora*, que não permitisse nenhuma *satisfação dos impulsos* e, somente, conduzisse o sujeito a uma experiência de *frustração*.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Podemos pensar que em última instância “educar” seria a possibilidade de indicar um “possível” ou “impossível” caminho para o *desejo*. Entretanto, o que fazer com o *desejo*? Para Freud, “existem várias soluções apropriadas que colocam um final feliz ao conflito e à neurose, as quais, em casos individuais, podem muito bem combinarem-se umas com as outras. Pode convencer-se a personalidade de que repelira injustificadamente o desejo patológico e que consente em aceitá-lo total ou parcialmente; pode também direcionar este desejo para um fim mais elevado e, portanto, irrepreensível (*sublimação* do desejo), e pode, por último, reconhecer totalmente justificada a repulsa, mas substituindo o mecanismo — automático e, portanto, insuficiente — da repressão por uma condenação executada com a ajuda das mais altas funções espirituais humanas, isto é, conseguir seu domínio consciente”. FREUD, Sigmund. *Psicoanálisis* (Cinco conferencias pronunciadas en la Clark University,

Vivemos em nosso cotidiano uma mistura entre essas três modalidades de educação, entretanto, o que mais buscamos é a “felicidade”.¹⁵⁹ Não importa como a mesma possa ser alcançada, quer busquemos somente a *satisfação* ou optemos pela *repressão*, quer fiquemos entre ambas as formas, o que se busca é evitar o *desamparo* para um estado do “ser” que seja a *completude*. Para este não há “falta” e *tudo está bem*. Pode ser por uma mera formalidade que geralmente nos cumprimentamos cotidianamente com as seguintes palavras: “tudo bem?”. A expectativa é que a resposta seja também: “tudo bem”.¹⁶⁰ Por trás dessas palavras “tudo bem”, podem estar sendo guardados outros tipos de “tudo”, inclusive o “tudo mal”, que quase ninguém quer entrar em contato com *isso*. Na “verdade” não podemos ir além desse contato superficial que seria a “função fática” — uma formalidade da comunicação.¹⁶¹ *Isso* tem por função, unicamente, estabelecer (manter ou cortar) o contato de comunicação. Ficamos nesse nível da linguagem para preservarmos o “ser” que “somos”, pois ao *outro* não interessa o “tudo mal” ou “tudo bem” que “somos”. Entretanto, o sujeito poderá manter-se, primordialmente, nesse nível da comunicação para não ter que entrar em contato com o “ser” que “é”. Quem estaria disposto a aceitar que nem “tudo” está “bem” e que o sofrimento é algo que está muito próximo e que basta um pequeno olhar para a própria vida e para si mesmo a fim de expressar as dores presentes nas palavras: “tudo mal”.

Por vezes podemos responder “tudo bem” na *esperança* de evitarmos o “tudo mal”. Mas, em alguns momentos nos damos conta de que somos um “ser” que não está “bem”. Poderíamos “ser” um pouco mais “verdadeiros” com a nossa própria *existência* e assumirmos que a “felicidade” pode ser algo estritamente

Estados Unidos). 1909 [1910]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1545 (tradução livre e grifo do autor).

¹⁵⁹ Não esquecer que para Freud “o desígnio de ser feliz que nos impõe o princípio de prazer é irrealizável; mas não por isso se deve — nem se pode — abandonar os esforços para aproximar de qualquer modo sua realização”. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3029 (tradução livre).

¹⁶⁰ Uma propaganda apresentada na televisão fez uma caricatura com essa situação (a função fática da comunicação) em insistirmos ao afirmar o “tudo bem”. A cena era decorrente do encontro entre dois sujeitos, no qual um indaga para o outro: “Tudo bem?”. O outro responde: “Tudo bem!” e pergunta em seguida: “Tudo bem?”. O diálogo fica somente na pergunta e resposta no “tudo bem”.

¹⁶¹ A função fática “serve essencialmente para estabelecer, prolongar ou interromper a comunicação, a verificar o circuito fonético (‘Alô, tá me ouvindo?’), a atrair a atenção do interlocutor ou assegurar que ele não se solta (‘Diz, você me escuta?’ (...)). Esta acentuação do contato — a função fática, nos termos de Malinowski — pode dar lugar à troca profusa de fórmulas ritualísticas, mesmo os diálogos inteiros no qual o único objetivo é o de prolongar a conversação”. JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Trad. Nicolas Ruwet. Paris: Editions de Minuit, 1963. p. 217 (tradução livre e grifo do autor). Assim sendo, a *função fática* é um “esforço que visa a estabelecer e conservar a comunicação (...). É também a primeira função verbal a ser adquirida pelas crianças; eis aí, a tendência à comunicação precede a capacidade de emitir ou de receber as mensagens portadoras de informação”. Idem (tradução livre).

breve e que somente usamos as palavras “tudo bem” para expressarmos que *somos*, provisoriamente, “felizes”.¹⁶² Mas, mesmo por um breve tempo, será que é possível ao sujeito *ser algo*? É neste ponto que podemos sinalizar um grande incômodo em querer dizer alguma coisa sobre o sujeito provisório que acreditamos existir em cada um de nós.

Por mais que queiramos “ser” algo e, minimamente, nos *identificarmos* com esse *algo*, a todo instante vivemos, ainda assim, situações que anulam completamente todas as nossas “certezas” sobre nós mesmos. Nosso desconforto pode originar-se no fato de querermos “ser”, mais precisamente; porque buscamos “ser” um tipo de sujeito que “não somos”. A dificuldade da nossa *existência* é querer “ser”, ou seja, buscar aquilo que Sartre denomina o “ser em si”.¹⁶³ É nesse “ser” que *é*, um “em si” que se constitui todo o problema da busca em querer responder: *quem somos*? O problema é que tal situação leva-nos a querer responder *o que somos*, como se fôssemos possuidores de uma “essência” própria que nos pudesse definir o estado do nosso “ser”. Isso nos coloca em confronto com a constituição do “ser”, pois este é um “para si”. Ou seja, o “ser” não é. O “ser”, enquanto “para si” é um vir a “ser”, pois o sujeito não é possuidor de uma “essência” que o defina. *O “ser” não é nada*. A própria “existência” do sujeito, condiciona e determina o próprio “ser” naquilo que “é” o seu “vir a ser”.

Portanto, para sairmos do *tudo bem*, proferido automaticamente, é preciso que abandonemos a *tese* de que possuímos uma “essência” que defina o “ser” como um “em si”, que, para nós, é o sujeito da “felicidade”. É preciso que pensemos o “ser” como o “ser” “para si”, inclusive o “sujeito da dor” e da “infelicidade”. No entanto, paradoxalmente, “o Para-si é. Pode-se dizer: é, mesmo que apenas a título de ser que não é o que é e é o que não é”.¹⁶⁴

Em vez de querermos “ser” alguma coisa, seria fundamental para a formação de um “sujeito crítico”,¹⁶⁵ perguntar a si mesmo pelos motivos ou “razões” em querer “ser”, ou seja, encontrar o

¹⁶² Há algo que me chama muito a atenção: por que sorrimos ao sermos fotografados? A associação do sorriso com a “felicidade” é uma máscara que nós ocidentais desenvolvemos muito bem. Ser feliz é o que o ocidental quer “ser” constantemente, no entanto, sua “felicidade” está condicionada ao “ter”. Neste ponto, encontra-se toda a sua insatisfação, pois sempre que for possível, encontrará algo que lhe falte para completar sua “felicidade” plena. Somos verdadeiros faraós desprovidos de pirâmides (apesar de alguns insistirem em construí-las), pois estamos enterrados e rodeados de coisas que, na maioria das vezes, não servem para nada.

¹⁶³ SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 40.

¹⁶⁴ Idem, p. 128.

¹⁶⁵ Durante a apresentação de um trabalho num Congresso, após fazer algumas considerações sobre a *educação* e o *adestramento* do corpo e pensamento, fui questionado da seguinte forma: “como você pode dizer que a escola é *adestradora* se

“significado” em afirmar: “eu sou isso”. Por que queremos uma *identidade* para o nosso “ser”? Para Sartre, a intencionalidade do sujeito em querer *ser* é uma atitude de “má-fé”. É uma desculpa que arrumamos para aquilo que somos, são nossos pontos de fuga de nós mesmos. No entanto, agir de “má-fé”, não é mentir sobre nós mesmos. No caso da mentira, ele considera que “não se mente sobre o que se ignora; não se mente quando se difunde um erro do qual se é vítima; não se mente quando se está equivocado. O ideal do mentiroso seria, portanto, uma consciência cínica”.¹⁶⁶

Portanto, a distinção entre a “má-fé” e a mentira é que não se pratica a “dualidade do enganador e do enganado”.¹⁶⁷ A “má-fé” é algo que acreditamos “ser”, não é uma mentira que contamos sobre nós mesmos, pois “se tento deliberada e cinicamente mentir a mim mesmo, fracasso completamente: a mentira retrocede e desmorona ante o olhar; fica arruinada”.¹⁶⁸ Podemos viver na “má-fé”, mas isso “não significa que não tenhamos bruscos despertares de cinismo ou boa-fé”.¹⁶⁹ Podemos pensar que vivemos mergulhados nas *crenças* a respeito do que “somos”, pelo fato de não suportarmos “ser” um sujeito que *não é*, mais precisamente, *um nada*, pois

você mesmo — fruto dessa escola —, consegue ser um *sujeito crítico*?” “Como você conseguiu escapar?” Uma pergunta que somente poderia remeter a uma única resposta: “Quem disse a você que ‘eu’ consegui ‘escapar’”? Tendo como base esse diálogo, o que se poderia falar do “sujeito crítico”? Diríamos que a crítica “não é mais do que uma linguagem (ou mais exatamente uma metalinguagem) (...) por um lado a linguagem que cada crítica escolhe falar não lhe desce do céu, ela é uma das algumas linguagens que sua época lhe propõe, ela é objetivamente o termo de um certo amadurecimento histórico do saber, das idéias, das paixões intelectuais, ela é uma *necessidade*; e por outro lado essa linguagem necessária é escolhida por todo crítico em função de uma certa organização existencial, como o *exercício* de uma função intelectual que lhe pertence particularmente, exercício no qual ele põe toda a sua ‘profundidade’, isto é, suas escolhas, seus prazeres, suas resistências, suas obsessões”. BARTHES, Roland. O que é a crítica. In: _____. *Crítica e Verdade*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970. p. 163 (grifo do autor). Aquele que fala “criticamente” é aquele que está em “crise”. Contudo, pouco queremos falar da “falta”, do nosso próprio “mal estar” e porque não dizer “mal ser”, pois pouco queremos *saber* das nossas *feridas narcisística*. Os nossos apontamentos sobre a “educação adestradora” nos deixam no “fio da navalha”, mais precisamente, no *paradoxo educacional*, pois vive-se de um lado a “ética” na tarefa educativa que é a “promessa” — “pulsão de vida” (energia psíquica ligada) — a possibilidade de elaborar a “crise” e de que nos tornaremos adultos “responsáveis”, contudo, sem que *isso implique em nos livrarmos do “mal estar na cultura”*. De outro lado temos a “ilusão” pautada no aspecto “moral” da tarefa educativa — a “pulsão de morte” — sem a possibilidade de elaborar a “crise” e de “sermos” adultos “responsáveis” numa atitude de “má-fé”, ou seja, sujeitos completamente destituídos de qualquer tipo de “mal estar na cultura”. Dois pólos (elaboração e descarga) que se desdobram em caminhos diferentes em pensar a tarefa educativa, portanto ao “criticarmos” a “ilusão” educacional, não queremos de forma alguma anular a “promessa” educativa de “vir a ser” um adulto “educado”, pois se assim não for, como poderemos justificar o fato de estarmos “aqui e agora” pensando e questionando coisas da vida?

¹⁶⁶ SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 93.

¹⁶⁷ Idem, p. 94.

¹⁶⁸ Idem, p. 95.

¹⁶⁹ Idem.

o Ser pelo qual o nada vem ao mundo é um ser para o qual, em seu Ser, está em questão o Nada de seu ser: *o ser pelo qual o nada vem ao mundo deve ser seu próprio Nada*. E por isso deve-se entender não um ato nadificador, que requisesse por sua vez um fundamento no Ser, e sim uma característica ontológica do Ser requerido.¹⁷⁰

Partimos da compreensão de que o sujeito se “esforça” em “ser” para que se possa evitar o “nada” que “somos”. Deveríamos “ter” uma inteira “responsabilidade” pelo sujeito que *desejamos* “ser” e, principalmente, pelas suas *atuações*, mais precisamente, *as formações do inconsciente*.¹⁷¹ Não podemos afirmar qualquer coisa deste sujeito, ou seja, só podemos dele falar enquanto *sintoma*, isto é, depois que se manifesta como “vir a ser”. Exatamente sobre esse “vir a ser” é que não teríamos como nos desculpar pelo que “somos” (*o sintoma*), ou seja: *todo “ser” deveria tornar-se responsável por aquilo que “é” ou que deseja “ser”*. Podemos não assumir a “responsabilidade” do nosso “ser” afirmando que não conseguimos *controlar* os nossos *impulsos*. No entanto, *isso* é uma completa fuga daquilo que “somos” ou poderemos “ser”, dadas as circunstâncias de nos tornarmos *bárbaros — truculentos e intolerantes perante a diferença* — e, simultaneamente, “irresponsáveis” pelas nossas *atuações* apenas dizendo: “o que eu posso fazer? Eu sou *isso*! Não posso fazer nada para impedir esse meu *desejo*. *Isso* é o sujeito que sou”.¹⁷²

O que podemos falar desse “sujeito sintomático”? Quem estaria disposto a falar do seu “sofrimento” e abrir mão do “prazer” que encontra na *atuação*, pois como todos nós sabemos, *reprimimos aquilo que não suportamos saber*, entretanto, *isso* se manifesta nas *atuações* do sujeito como o “retorno do recalcado” o que lhe permite um determinado grau de *satisfação*. Desenha-se um “circulo vicioso” — a “repetição” — o “reprimido” para se evitar algum tipo de “conflito” retorna — o *conteúdo manifesto* — é disfarçado, o que torna possível o sujeito dizer sobre o seu “ser”: “eu *sou isso*! O que posso fazer?”. O “sujeito sintomático” nada quer *saber* e muito menos “responsabilizar-se” pelo seu “ser”. Analisar o *isso* desse sujeito seria aproximá-lo daquilo que *nada quer saber* — o *conteúdo latente* como algo pertencente ao *inconsciente*. *Isso* poderia causar-lhe *horror* pelas suas *atuações* e, possivelmente, ele não teria tanta prontidão em querer afirmar algo sobre o seu “ser”.

¹⁷⁰ Idem, p. 65 (grifo do autor).

¹⁷¹ *As formações do inconsciente* são: o sintoma, o sonho, o esquecimento, o ato falho e o chiste.

¹⁷² Essa é a fala daqueles que perante a própria *truculência* são “cínicos” em afirmar que nada podem fazer para evitar “serem” quem “são” — “brutamontes”.

Analisar o *conteúdo manifesto* com o objetivo de compreender as *formações do inconsciente* é como decodificar uma mensagem que não queremos ler. Isso se torna evidente, por exemplo, numa passagem do romance *Quando Nietzsche chorou*,¹⁷³ quando Breuer se queixa a Nietzsche de sua loucura de amor por Bertha, dizendo:

— Está claro agora que nosso principal erro foi considerar Bertha o alvo. *Não escolhemos o inimigo certo.*

— E ele é...

— *Você* sabe, Josef! Por que *me* faz dizer? O inimigo certo é o *significado* subjacente de sua obsessão. Pense em nossa conversa de hoje... repetidamente, temos retornado aos seus temores do vácuo, do esquecimento, da morte. Está lá no seu pesadelo, no solo se liquefazendo, em seu mergulho até a laje de mármore. Está lá no seu medo do cemitério, em suas preocupações com a falta de sentido, em seu desejo de ser observado e lembrado. O paradoxo, *seu* paradoxo é que você se dedica à busca da verdade, mas não consegue suportar a visão de sua descoberta.¹⁷⁴

O que seria esse algo, *inconsciente*, que determina a existência de “Josef” e que se apresenta como um *sintoma* na sua escolha amorosa por “Bertha”? Partimos do princípio que o *inconsciente* não pode ser pensado como desculpa para as ações do sujeito. Contudo, não conseguimos impedir o *retorno do recalcado* ou “controlar” a *manifestação do inconsciente*. Somos, e muito, orgulhados na nossa existência, nos nossos *sintomas*. Eles estão aí, fazendo parte do nosso “ser”. Tudo indica que na vida temos que lidar com o paradoxo do “ser”, ou seja, o de ter que conviver com a “cisão” de “sermos” vários. O *indivíduo*, contrariando o significado desse termo — *não divisível* — é justamente o seu oposto, ou seja, é o sujeito “dividido” em diversas partes. Entre tantas partes que “somos”, podemos apenas nos “responsabilizar” por algumas do nosso “ser” que tanto nos agradam — o “bem” —, entretanto, sobre algumas outras partes que podem nos desagradar — “o mal” — *nada queremos saber*.¹⁷⁵ O sujeito pode estar “oscilando” em seus

¹⁷³ Cf. YALOM, Irvin D. *Quando Nietzsche chorou*. Op. cit.

¹⁷⁴ Idem, p. 328-9. Neste romance, Nietzsche, procura explicar para Breuer que talvez “os sintomas sejam mensageiros de um significado e só venham a desaparecer quando sua mensagem for compreendida”. Idem, p. 294 (grifo do autor).

¹⁷⁵ O que seria o “mal”? Pode-se compreender que “o mal não é uma determinação ou qualidade positiva do mesmo, mas sim a carência daquela bondade (perfeição, plenitude de ser) que deveria competir-lhe, de acordo com sua totalidade essencial” (BRUGGER, Walter. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: EPU, 1977. p. 256). Assim, poderíamos defini-lo em contraposição ao “bem”, mas teríamos um outro problema: o que seria o “bem”? Podemos dizer que tanto o “mal” como o “bem” são definições que atribuímos a algo que nos agrada ou desagradar. Contudo, há aqueles que sentem “prazer” em atuar com as “maldades”. Diríamos que estes são os que fazem nos sentirmos perdidos em nosso “ser”, pois desconcertam-nos na “razão” de somente aceitarmos como suportável o “bem”, enquanto atos e pensamentos. Eles nos deixam sem referência para viver a exclusão do “mal”, pois colocam em circulação; em ato; tudo aquilo que “aprendemos” a não mostrar, ou seja, a *monstruosidade do nosso “ser”*. No filme: “O silêncio dos inocentes”, o ator que representa o “canibal”

“duplos” (“bem” e “mal”), pois de um lado, tendemos a assumir total “responsabilidade” por determinadas coisas que o nosso “ser” possa “vir a ser” e por outro lado, muitas vezes, não reconhecemos em nossos *sintomas*, aquilo que não controlamos; determinados *impulsos* do próprio “ser” que nos causam um certo desgosto e que nos fazem sentir um certo *estranhamento*.¹⁷⁶ Pode haver no sujeito uma certa *resistência* em reconhecer “em si” mesmo suas próprias *atuações sintomáticas*, principalmente, quando lhe é apontada a *repetição* como um modo “impeditivo” do seu “vir a ser”, ou seja, “novas conexões” poderiam permitir outras configurações do seu estado de “ser”. Há grande possibilidade de que *isso* — a *repetição* —, possa lhe causar um certo *estranhamento*, pois poderá afirmar que *isso não “é” o seu “ser”* ou, até mesmo, ao aceitar *isso*, concluir que fez coisas “fora de si” expressando um sentimento de *um outro, de um estranho que internamente o habita*. No nosso cotidiano é comum pessoas dizerem coisas do tipo “não consigo acreditar que fui capaz de fazer aquilo, de falar tais palavras”, entre outras coisas. Não podemos atribuir ao pé da letra que *somos habitados internamente por um outro*, no entanto, não podemos deixar de considerar que *atuamos* e “somos” *atuados* não sabendo muito bem o que fazemos. Seria como se, por algum momento, fôssemos completamente tomados por um *outro* que nos pressiona a fazer algo de “esquisito” com o nosso “ser”. Temos uma *resistência em querer saber alguma coisa sobre isso*.¹⁷⁷

(Dr. Hannibal) deixa transparecer o “mal” como algo a “ser” vivido como plenamente humano, o que desperta *fascínio* em todos aqueles que querem “compreendê-lo” e, principalmente, mantê-lo trancafiado. Cf. DEMME, Jonathan. *O silêncio dos inocentes*. USA: Orion Pictures Corporation, s. d. 114 minutos. Certa vez escutei algo que poderá ajudar a responder o nosso *fascínio* pelas coisas do “mal”: “todo neurótico se fascina perante um perverso, pois este último não se submete à castração”. Assim sendo, pode-se compreender os motivos que nos permitem associar a “perversidade” e a “maldade” em campos similares, ou seja, em ambos os casos, para os sujeitos, o que está em jogo é o fato de não se submeterem à “Lei”, mais propriamente, à “Ética”. Enquanto o *neurótico*, principalmente, o *obsessivo* fica se perguntando se pode ou não fazer, o *perverso* faz. Esse ato do *perverso* aponta diretamente para a *castração* do *neurótico* o que lhe deixa ainda num estado de *angústia* perante o seu *não saber*.

¹⁷⁶ Certa vez escutei no transcorrer de uma palestra a seguinte afirmação: “vive melhor aquele que ‘sabe’ melhor administrar os seus próprios conflitos”. Eu diria que “vive melhor aquele que ‘sabe’ melhor *reconhecer e responsabilizar-se* pelo ‘mal’ que lhe pertence”.

¹⁷⁷ Esse processo de *não querer saber isso* Freud denominou como a *resistência*. Ele pôde observar em sua clínica que durante a formação dos sintomas, alguma coisa ocorreu e o tratamento reconstituiria *isso* no sentido de alcançar a resolução do conflito. No entanto, já sabia, “desde as observações de Breuer, que a existência do sintoma tem por condição que um processo psíquico não tenha podido chegar a seu fim normal de maneira a poder fazer-se consciente. O sintoma vem então substituir aquela parte evolutiva do processo que tenha ficado obstruída. Estas observações nos revelam o lugar em que devemos situar aquela atuação de uma energia cuja existência suspeitávamos. Contra a penetração no processo psíquico até a consciência, tem-se elevado uma violenta oposição que a tem forçado a permanecer inconsciente, adquirindo como tal a capacidade de engendrar sintomas. Idêntica oposição se manifesta no curso do tratamento contra os esforços encaminhados a transformar o inconsciente em consciente, e esta oposição é a que advertimos em qualificar de resistência. A este processo patogênico, que se manifesta ao nossos olhos, por intermédio da resistência, é a que damos o nome de *repressão*”. FREUD, Sigmund. Teoria general de las

Somos seres portadores de atitudes de “má-fé”, pois “loucamente” lutamos para não sairmos de nossas “crenças” sobre aquilo que “somos” ou queremos “ser”. Entretanto, no transcorrer da vida, o sujeito para “ser”, encontra dificuldades, porque na intimidade, encontra-se “sempre” insatisfeito com o seu “ser”. Estamos falando de um sujeito “dividido” que é possuidor de um *inconsciente*, cuja manifestação poderá colocar em “crítica” ou em “crise” todas as *certezas em relação às “crenças” sobre o “ser”*.

Quem nunca escutou de alguém muito próximo: “você mudou tanto que não mais o reconheço”; “como você pôde me enganar?” ou “você não era assim”.¹⁷⁸ Por qual motivo não somos mais reconhecidos ou, ainda, por quais motivos, não nos reconhecemos nesse *outro que nos tornamos?*¹⁷⁹ Seria melhor podermos viver com nossas “incertezas”, em outras palavras, substituir a “má-fé” por um constante “vir a ser” sobre o qual nada se sabe.¹⁸⁰ Essa condição pode colocar o sujeito numa situação de *angústia*,¹⁸¹ mas esse é o preço a pagar por tentarmos “quebrar”, com nossa onipotência, o sujeito que quer ser alguma coisa entre as coisas do “bem” e do “mal”. Estamos falando de tentativas, pois como já foi apontado através dos escritos de Karl Marx, na modernidade, há pouca esperança de escaparmos da *reificação*.¹⁸² O que podemos fazer é nos “responsabilizarmos” pelo nosso “vir a ser” e pelo *desejo* de querer *coisificar o outro*.¹⁸³ Isso seria um passo importante, em termos educativos, para que se instaurassem pequenas *trincas*

neurosis. 1916-7 [1917]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2305-6 (tradução livre e grifo do autor).

¹⁷⁸ Essas falas sobre o que “devemos ser” ou explicações que devemos dar pelos motivos que “deixamos de ser” são tão exigidas que acabam estruturando os denominados “ditos populares”. Não posso deixar de lembrar de um deles, citado por Walter Matias durante o curso de *Fundamentos da Educação* (Unicamp - 2000) que diz: “para conhecermos alguém, deve-se primeiro comer um saco de sal juntos”.

¹⁷⁹ Na relação “especular” com o *outro* — uma metodologia do *estádio do espelho* descrito por Lacan — é que podemos reconhecer ou *estranhar* o nosso “ser”. O *outro* nos faz “espelho” sobre o nosso “ser”, entretanto, poderá “refletir” uma “imagem” que não nos pertence. É preciso não se deixar enganar com o “espelho” e estar pronto a dizer: “Não! Esse que você diz quem “eu” sou é a projeção de algo que lhe pertence”.

¹⁸⁰ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

¹⁸¹ Pode-se compreender que “a angústia surge quando o sujeito é confrontado com a ‘falta da falta’”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 383.

¹⁸² Para Karl Marx, a *razão crítica* deve escapar do *processo de reificação* e alcançar o *real* como a *síntese das múltiplas determinações*, para tanto evita-se cair “na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto”. MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. Op. cit., p. 219.

¹⁸³ O modo de produção capitalista tende a transformar tudo em mercadoria, pois somente assim torna-se possível a circulação de *coisas*. No entanto, essa tendência acaba por *coisificar* também as relações humanas e, até mesmo, o próprio homem. Assim, nesse modo de produção, “a condição para que o dinheiro se transforme em capital é que o *proprietário* de dinheiro possa trocar dinheiro pela capacidade de trabalho de outrem, enquanto mercadoria”. MARX, Karl. Fragmento da versão primitiva da

nas nossas “certezas”. O abandono completo das mesmas poderia acarretar o surgimento de um “novo tipo de homem” e de uma “nova sociedade”. O “novo” seria a possibilidade de romper com a “repetição” e para tanto o sujeito teria que se “responsabilizar” por suas decisões pautado em seu próprio *desejo* e isso poderá lhe possibilitar um determinado sentimento de “liberdade”. Esse “novo homem” teria que encontrar meios de “ultrapassar” todas as “barreiras”, mais propriamente, relacionar-se com o *outro* sem que o “submeta” ou seja “submetido”. O *outro*, quando se apresenta como uma “barreira” intransponível, poderá levar-nos ao recuo da realização do *desejo*, o que resulta no efetivo impedimento de “vir a ser” e passamos a “ser” para o *outro*, apenas aquilo que ele *deseja*, mais propriamente, uma “coisa” que se modela conforme o “gosto”.

O “ser desejante” tem que enfrentar a vida e dialogar com esse *outro* no sentido de realizar o *desejo*. Contudo, viver o estado de “liberdade” do “ser” é possivelmente conflitivo, algo que caminha na constituição de uma “filosofia do desespero”,¹⁸⁴ pois quantos dentre nós estão preparados para dar plena vazão à vida? Quantos de nós estão preparados para morrer? **Quantos estão preparados para abandonar o conforto de viverem posicionados entre as coisas do “bem” e do “mal”?** Retomemos o romance de Irvin D. Yalom, *Quando Nietzsche chorou*, no qual encontramos um diálogo entre o suposto médico, Josef Breuer e o não paciente Friedrich Nietzsche, o qual poderá nos indicar o campo em que se situa a “filosofia do desespero”.¹⁸⁵ Diz Nietzsche a Breuer:

— Melhor, Josef, bem melhor ter a coragem de *mudar* suas convicções. O dever e a fidelidade são imposturas, cortinas para esconder o que está atrás. A autolibertação significa um sagrado *não*, mesmo ao dever.

Assustado, Breuer tinha o olhar fixo em Nietzsche.

— Você deseja se tornar *você mesmo* — continuou Nietzsche. — Quantas vezes o ouvi dizer isso? Quantas vezes você lastimou que jamais conheceu a liberdade? Sua bondade, seu dever, sua fidelidade.... essas são as barras de sua prisão. Você perecerá dessas pequenas virtudes. Você tem que aprender a conhecer sua ruindade. Você não pode ser *parcialmente* livre: também seus instintos anseiam por liberdade. Escute atentamente: não consegue ouvi-los?

— Mas *não posso* ser livre — implorou Breuer. — Estou ligado aos laços do sagrado matrimônio. Tenho um dever para com meus filhos, meus alunos, meus pacientes.¹⁸⁶

“contribuição à crítica da economia política” (1858). In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 323 (grifo do autor).

¹⁸⁴ Cf. YALOM, Irvin D. *Quando Nietzsche chorou*. Op. cit.

¹⁸⁵ Dizemos “o suposto médico Josef Breuer e o não paciente Friedrich Nietzsche”, pois, no transcorrer do romance, *Quando Nietzsche chorou*, há uma total inversão de papéis e não se pode mais dizer quem cura e quem está sendo curado. Cf. idem.

¹⁸⁶ Idem, p. 336 (grifo do autor).

Não nos importa o que Breuer fará para realizar sua “liberdade”, já que cada um faz sua própria escolha ao traçar seu próprio caminho. O que nos faz ficar centrados no romance é que nele, a condição *sine qua non* para a liberdade é que o sujeito assuma plenamente as próprias escolhas, mesmo que isso possa levá-lo ao *desespero*. Por esse motivo, devemos ter certa cautela com os sujeitos que insistem em aparentar, unicamente, um semblante de “felicidade” e nunca ficam em *desespero* com a vida ou nunca deixam de replicar as mesmas frases de seus “mestres explicadores” que *sabem a priori* o que é o “bem” e o “mal”. No entanto, o rompimento com esse tipo de sujeito e o surgimento do “novo homem” é uma história que, no momento, apresenta-se apenas como uma utopia. Voltemos para a modernidade, mais precisamente, à *pré-história*.¹⁸⁷

O corpo do “brutamontes”: um refúgio para a “verdade” em “ser”

Assumir escolhas significa, entre outras coisas, decidir em “ser” o *sintoma* ou viver algo diferente que não seja a *repetição*. Com muita dificuldade, o sujeito poderá alcançar essa “metamorfose”, pois, geralmente, denominamos “felicidade”, as *atuações sintomáticas do nosso “ser”*. Renunciar ao *sintoma*, a uma determinada *atuação*, poderá nos proporcionar a *frustração* de um *prazer*, em detrimento de um pequeno apaziguamento do “sofrimento” e, como todos nós sabemos quanto é difícil e dolorosa a “transformação”, mais propriamente, a *renúncia da previsível “felicidade” — sintoma — para um estado imprevisível da “felicidade” — o risco de assumirmos a “responsabilidade” pela vida em nome próprio*.¹⁸⁸

Na escolha, a *renúncia do sintoma* apresenta-se como uma dor a ser vivida e suportada solitariamente, sem nada para consolar quem o abandona. Portanto, para os que buscam, a qualquer custo, somente a “felicidade” do *sintoma* entre as coisas do “bem” e do “mal”, acabam não percebendo que, por

¹⁸⁷ O termo *pré-história* está sendo utilizado para significar que a *história* humana somente poderá iniciar-se quando o homem não for mais subjugado pela *coisa*. Essa situação somente poderá ser resolvida numa outra forma de organização social, na qual, segundo Marx, o processo revolucionário poderá construí-la, pois “as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa, criam ao mesmo tempo as condições materiais para resolver esta contradição. Com esta organização social termina, assim, a Pré-História da sociedade humana”. MARX, Karl. Prefácio. In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. p. 25.

¹⁸⁸ Podemos pensar que o estado previsível da “felicidade” — *sintoma* — para um estado imprevisível da “felicidade”, como sendo uma alteração do “sintoma no governo” para um modo de “desgoverno do não ser”. Portanto, a relação do sujeito com seu “sintoma” é passível de estabelecer um modo de “organização do seu ‘ser’”. Não fazer “sintoma”, poderá implicar na “insegurança” em *não saber* lidar com o seu “novo estado de ‘ser’”.

trás de toda a exigência de “felicidade”, pode encontrar-se escondida toda uma vida — o inesperado — pedindo para ser vivida. Abandonar o *sintoma* poderá nos tornar pessoas “tristes” e, em *desespero*, mas teremos algo mais a dizer sobre a vida.¹⁸⁹ O difícil é poder escutar o que esse *outro* tem a nos dizer sobre a vida. Para sairmos dessas armadilhas que nos impedem de enfrentar a vida não seria menos prejudicial abandonarmos todas as *ilusões sobre o que é o humano* e viver plenamente as desconstruções de tais “verdades”?

No entanto, a qualquer possibilidade de desconstrução de uma “crença”, ao menor abalo das “verdades”, o que vemos no sujeito, geralmente, é o efeito contrário, ou seja, toda “ilusão” destituída tem sido reforçada com uma dose ainda maior de “ilusão”. Cada vez que uma “verdade” é desmoronada, ergue-se uma outra “verdade” ainda maior e mais sólida. Acabamos por viver numa sociedade enrijecida e fixada em suas “verdades” sobre a *condição humana*. Nessa sociedade, tudo o que ocorre é passível de uma explicação e em todos os lugares tem-se uma multiplicação dos “mestres explicadores”¹⁹⁰ — nada escapa ao acaso sobre aquilo que *é humano*. Temos todo um empenho para que as “verdades” *estruturem e sustentem uma sólida base para a formação da subjetividade. É preferível que ela nunca seja abalada, pois é desesperador que, a qualquer momento, tudo possa desabar deixando-nos sem um ponto que, minimamente, possa nos indicar a nossa própria identidade de sujeitos*. No entanto, qual seria o elemento fundador da *identidade do sujeito*? Como ele poderia delimitar sua própria *identidade*?

Diríamos que o sujeito *identifica-se* com o seu passado, e, por que não, com seu futuro e se desespera com seu presente. No entanto, nada garante que essas lembranças não sejam igualmente “enganadoras”. No romance de George Orwell, intitulado *1984*, temos uma história sobre como o “grande irmão” alterava continuamente as informações do passado, como, por exemplo, dados estatísticos de

¹⁸⁹ O estado de *desespero* do sujeito e seu entristecimento poderão proporcionar-lhe conhecer algo sobre a vida e, quem sabe, compreender a si mesmo. Para tanto, “é preciso começar pela solidão. Os outros nos distraem, nos divertem, e nos afastam do essencial. Nós mesmos? Não. O essencial está em mim, mas não é eu. Em mim (em meu corpo): esse vazio. É preciso começar por esse vazio. É preciso começar pela angústia. E que seria da angústia sem a solidão? Os outros me dão a impressão de existir, de ser alguém, algo.... Ao passo que a solidão, para quem a vive sem mentir, me revela meu nada, me ensina minha vaidade, o vazio em mim da minha presença. Verdade da angústia. Descubro então que não sou nada, que não há nada em mim a descobrir, nada a compreender, nada a conhecer, a não ser esse *nada* mesmo. Solidão e silêncio: a noite da alma. Noite total, a alma não existe. (...) Começar pela angústia, começar pelo desespero: ir de uma ao outro. Descer. No fim de tudo, o silêncio. A tranquilidade do silêncio. A noite que cai aplaca os temores do crepúsculo. Não mais fantasmas: o vazio. Não mais angústia: o silêncio. Não mais perturbação: o repouso. Nada a temer; nada a esperar. Desespero”. COMTE-SPONVILLE, André. *Tratado do desespero e da beatitude*. Op. cit., p. 14-5.

¹⁹⁰ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

produção, notícias, entre outras coisas documentadas, para manter o controle sobre todos no presente.¹⁹¹ Não nos encontraríamos distantes dessa situação, pois não seria a “verdade histórica” apenas uma outra “ilusão” em que vivemos? A “ilusão” em “ser” poderia ser considerada como uma modalidade de “verdade histórica” sobre o sujeito, mais propriamente, um efeito dos “discursos”, dentre os quais, os “pedagógicos”, que insistem em afirmar que “somos”.

Aqueles que abandonam as “ilusões” sobre o que “é” o sujeito, dificilmente, encontram algo em que firmarem sua *identidade*. Mas, não seria o corpo um dos lugares onde “possivelmente” se pode processar a construção da subjetividade? Tudo indica que muitos “acreditam” que sim, mas o corpo é muito plástico e facilmente se deforma. Por mais que se invista em sua permanência, nada pode ser feito para que se evite sua alteração. O corpo trai o sujeito na busca da constituição de uma identidade, pois nele, nunca se alcança uma forma acabada. Evita-se “olhar” para o corpo como uma substância que se degenera e possui um fim.

Em outros tempos, era possível se conformar com “a fragilidade da carne, acreditando na eternidade do espírito ou da razão”.¹⁹² Na modernidade, vive-se uma *crise da identidade do sujeito*, pois acreditamos que “é possível controlar melhor a nossa subjetividade — um Cooper aqui, uma pílula ali, uma plástica, um regime”.¹⁹³ No entanto, esse corpo que é algo perecível

se torna uma fonte inevitável de horror. Pois o corpo que envelhece, adoece, se deforma e enfim apodrece não é um apêndice accidental de nosso espírito ou de nossa razão. Essa matéria que se deteriora somos nós mesmos. Em suma, é legal ter descoberto que somos corpos. Agora, um corpo é sempre um cadáver em potência.¹⁹⁴

¹⁹¹ Cf. ORWELL, George. 1984. Trad. Wilson Velloso. 21ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1989.

¹⁹² CALLIGARIS, Contardo. Mas por que o horror faz tanto sucesso? *Folha de S.Paulo*, Caderno 4, 4 de novembro de 1999, p. 10.

¹⁹³ Idem.

¹⁹⁴ Idem. A qualquer instante podemos passar de corpo vivo a cadáver. O mais inoportuno é quando somos lembrados sobre a possibilidade dessa passagem, como por exemplo, a existência de um irônico convite que pode ser lido na entrada da “capela de ossos”, na cidade de Évora, Portugal. Na entrada dessa capela, pode-se ler a seguinte mensagem: “Ossos que aqui estamos pelos vossos ossos esperamos”. Além desse convite, a capela possui uma decoração “mortífera”, pois foi construída com cerca de cinco mil crânios e vários outros ossos que revestem totalmente as paredes e o teto. O próprio altar possui em suas proximidades dois esqueletos humanos, sendo que um é de um adulto e o outro de uma criança. Isso pode ser interpretado como sendo algo do tipo: “A morte não tem tempo para acontecer. Ela não precisa esperar por nada”. É um convite nada animador saber que os “nossos ossos” são esperados para se juntar a tantos outros naquele lugar ou em outro qualquer. No entanto, nada podemos fazer para recusar essa chamada para a morte, pois os “ossos” estão realmente “esperando” pelos “nossos ossos”. Isso permite uma presente sensação da morte, pois a mesma fica rodeando a vida e, no caso da inspiração arquitetônica da igreja, ela se faz tão presente que não se pode esquecê-la e de que em algum dia seremos apenas “ossos”. O que esse movimento artístico e arquitetônico nos quer transmitir enquanto mensagem é que, de uma forma ou outra, a morte iguala a todos. Não importam as

Apesar disso, os sujeitos da nossa contemporaneidade continuam repetindo a tragédia de Narciso, pois ainda vivem mergulhados no espelho, apaixonados pela própria imagem nele refletida. Somos facilmente capturados pelas imagens dos corpos que nos cercam e o mercado publicitário vem trabalhando estritamente com nosso *fascínio pelo corpo*.¹⁹⁵ No caso das academias de ginástica, podemos encontrar uma grande quantidade de Narcisos que desfilam e se perfilam diante dos espelhos demonstrando todo um encantamento pela a sua própria imagem que **também fica balizada pelas coisas do “bem” e do “mal”**. Há aqueles que *sabem* quando o corpo está “bem” e quando está “mal” e *isso* é uma “medida” que vai desde as delimitações do corpo até a “quantificação” bioquímica dos exames laboratoriais. O olhar do “bem” e do “mal” sobre o corpo é “rasteiro” e “penetrante” — nada escapa do “mestre explicador do físico”, nem mesmo as “coisas da alma”, pois seu discurso é um prolongamento, até os últimos detalhes, da tese de que um “corpo são” determina uma “mente sã”. No entanto, sobre que “modalidade de narcisismo” estamos nos referindo quando tratamos desses sujeitos que obtêm um certo prazer nos cuidados com os seus próprios corpos e que ficam se admirando detidamente no espelho?¹⁹⁶

Em termos práticos, estamos compreendendo o momento em que o sujeito se encontra sob o “regime” dessa “dieta corporal”, “fascinado” e “governado” pela sua própria imagem, como uma consequência de desinvestimento de *libido* do *objeto/outro* e um (re)investimento de *libido* para esse

nossas *diferenças* em vida, pois no final, todos nós seremos apenas “ossos”. Sendo assim, pode-se entender que aqueles, que em vida *acreditam “ser”*, são os que podem manifestar uma intolerância para com a morte, mais propriamente, *mal estar*, pois *não querem saber*, por um instante sequer, sobre os destinos dos “ossos”. Por esse fato pode-se concluir porque grande parte das religiões consagra o homem com “vida” após a “morte”. Um pequeno consolo para não se ter que lidar com a *desesperança* de que, no final, “somos” todos iguais — “ossos”.

¹⁹⁵ Isso faz pensar que não são poucas as propagandas que se centram no corpo, mais precisamente, no uso do corpo como uma forma mais apropriada do sujeito obter *satisfação*. Elas buscam associar o uso de determinado produto com o corpo *saudável, vencedor e inabalável*. Ficamos, narcisicamente, completamente *fascinados* pela imagem do *outro* que usa um produto qualquer, mas na *verdade*, o que se passa na nossa escolha pelo produto, é que temos a *esperança de que, ao consumi-lo, possamos dar conta da nossa própria falta, ou seja, — como o “bulímico” — que deseja preencher um vazio a qualquer custo numa busca desenfreada pela satisfação, mesmo que isso seja algo apenas momentâneo*.

¹⁹⁶ Em Freud, podemos encontrar o uso do termo *narcisismo* para a descrição de casos clínicos “em que o indivíduo toma como objeto sexual seu próprio corpo e o contempla com agrado, o acaricia e o afaga, até chegar a uma completa satisfação. Chegado a esse ponto, o narcisismo se constitui em perversão que dominará toda a vida sexual do sujeito”. FREUD, Sigmund. *Introducción al narcisismo*. 1914. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2017 (tradução livre).

eu/corpo.¹⁹⁷ Nesse caso, pode-se compreender o fascínio e os cuidados com o corpo nas academias de ginásticas como a manifestação do *narcisismo*, pois estamos tratando essa *atuação* como o momento em que a *libido* retorna ao *eu/corpo*. Tendo o corpo como parte constitutiva do *eu*, “qualquer ferimento corporal é também um ferimento narcisista, desencadeando a retirada da libido dos objetos como ‘sutura’”.¹⁹⁸ No entanto, não seria um “veneno” tratar o *eu/corpo* com o investimento de libido? Isso não poderia torná-lo mais suscetível a um novo *ferimento narcísico*?

Apontamos anteriormente que, para Freud, nossa fonte de sofrimento possui três origens: o corpo, o mundo e as relações com outros seres humanos.¹⁹⁹ Na nossa modernidade, vivemos a *esperança* de que é possível controlar o corpo a fim de evitar qualquer tipo de sofrimento, buscando um outro caminho, de modo a torná-lo uma fonte inesgotável de *prazer*. Acreditamos que é preferível e, muito mais seguro, investir grande parte da nossa *libido* em nosso corpo, do que nas relações com um *outro*, pois sobre este não é possível um total controle. Para evitarmos o sofrimento da perda do *objeto*, encontramos em nosso corpo uma saída para o investimento de nossa *libido*, mas não levamos em conta que este se encontra em constante alteração, para não dizer degradação, pois o processo de deterioração do corpo é inevitável. Portanto, acreditar que o corpo pode constituir-se num lugar seguro para o investimento da *libido* seria outra grande *ilusão* — o corpo que atrai é também o corpo que trai.

Em nossa sociedade, o corpo tornou-se um lugar da *identificação do sujeito com a felicidade*. Contudo, não é qualquer tipo de corpo que nos serve de amparo para evitarmos o *desespero*, e sim, um corpo no qual possamos *identificar* plenamente a “felicidade”. Nas academias de ginástica há, em quase todas as paredes, um espelho — o *outro* também passa a ser um espelho — aí, nos aproximamos muito de um mecanismo de “identificação com a imagem” que Jacques Lacan denominou como o “estádio do

¹⁹⁷ Para Freud, a *libido* é um “termo pertencente à teoria da afetividade. Designamos como a energia — considerada como magnitude quantitativa, ainda que não seja mensurável — dos instintos relacionados, como todos aqueles suscetíveis de serem compreendidos sob o conceito de *amor*”. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2576-7 (tradução livre e grifo do autor). Em outro momento, Freud afirma que a *libido* é um “termo da teoria dos instintos destinado a designar a manifestação dinâmica da sexualidade”. FREUD, Sigmund. *Psicoanalisis y teoria de la libido*. 1922 [1923]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2674 (tradução livre).

¹⁹⁸ MIGUELEZ, Oscar Manuel. Corpo e narcisismo. In: _____. *Clinica do narcisismo*. São Paulo: SEDES, 2001. p. 10 (*mimeo*).

¹⁹⁹ Cf. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3024.

espelho”.²⁰⁰ Nas portas das academias de ginástica deveria ter um aviso escrito com as seguintes palavras: *façam exercícios de olhos bem fechados*.²⁰¹ Tal sugestão, fechar os olhos, seria uma “proteção” a fim de se evitar o fascínio pelo corpo e impedir que os sujeitos corressem o mesmo risco presente no mito de Narciso.²⁰² Contudo, o que seriam “os olhos bem fechados”? No sentido estrito da “solicitação”, ou seja, enquanto uma “ação”, torna-se ampliada a dificuldade dos sujeitos circularem pelo espaço na realização de suas tarefas, mas nem por isso pode-se correlacionar *isso* como algo que evitaria o fascínio pelo corpo. Essa “solicitação”, enquanto uma metáfora, pode ser compreendida como um mecanismo do sujeito permitir-se interiorizar, na busca de “si mesmo”, sem que “olhe para o espelho”, mais propriamente, o *outro*, na busca de algo que se *identifique* com a “perfeição” de “si mesmo”. Portanto, o “si mesmo” da metáfora dos “olhos bem fechados” está para uma *análise* do “eu” no sentido de encontrar nas “verdades” do próprio sujeito, um contato com sua própria *castração*. Ao passo que, contrariamente a essa situação, o “si mesmo” dos “narcisos das academias” é uma fuga do próprio “eu”: não tolerando a *castração*, admiram-se no “espelho” — o *outro* — vendo somente aquilo que “consideram” a “perfeição” de “si mesmos”. “Narciso” fascina-se pelo “belo” do seu próprio “eu” e petrifica-se de horror pelo olhar da imagem deturpada que, de alguma forma, o faz entrar em contato com a “imperfeição” do seu “eu”, mais propriamente, com a *falta*.²⁰³

²⁰⁰ Esse processo de *espelhamento* é um elemento fundamental para a formação da subjetividade da criança. O *estádio do espelho* corresponde a “um momento psíquico e ontológico da evolução humana, situado entre os primeiros seis e dezoito meses de vida, durante o qual a criança antecipa o domínio sobre sua unidade corporal, através de uma identificação com a imagem do semelhante e da percepção de sua própria imagem num espelho”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 194.

²⁰¹ Podemos aqui fazer um paralelo com o filme intitulado “De olhos bem fechados”. Cf. KUBRICK, Stanley. *De olhos bem fechados* (*Eyes wide shut*). Op. cit. Os olhares fascinados pelo corpo também buscam, como no filme, algo que *não sabem o que é*, mas continuam a nele procurar a “satisfação”. Os “idólatras”, detidamente, observam na silhueta, cada detalhe do corpo, todos os seus contornos, como se fosse dali possível obter algum tipo de *prazer* e, “mergulhados no narcisismo” fazem o “possível” e “impossível” para que através desse “olhar” encontrem no corpo o “caminho seguro” para a “realização do desejo”.

²⁰² Narciso “era de uma beleza ímpar. Atraiu o desejo de mais de uma ninfa, dentre elas Eco, a quem repeliu. Desesperada, esta adoeceu e implorou à deusa Nêmesis que a vingasse. Durante uma caçada, o rapaz fez uma pausa junto a uma fonte de águas claras: fascinado por seu reflexo, supôs estar vendo um outro ser e, paralisado, não mais conseguiu desviar os olhos daquele rosto que era o seu. Apaixonado por si mesmo, Narciso mergulhou os braços na água para abraçar aquela imagem que não parava de se esquivar. Torturado por esse desejo impossível, chorou e acabou por perceber que ele mesmo era objeto de seu amor. Quis então separar-se de sua própria pessoa e se feriu até sangrar, antes de se despedir do espelho fatal e expirar. Em sinal de luto, sua irmãs, as Náiades e as Díades, cortaram os cabelos. Quando quiseram instalar o corpo de Narciso numa pira, constataram que havia se transformado numa flor”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 530.

²⁰³ Se, no mito de Narciso, temos um olhar prazeroso para a sua própria imagem, no mito da cabeça de Medusa temos o oposto, ou seja, um olhar proibido. Freud refere-se a esse mito (cabeça de Medusa) como a visão que é paralisada pelo terror. Cf. FREUD, Sigmund. La cabeza de medusa. 1922 [1940]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2697. Assim, podemos pensar que o nosso olhar perdido no

Nas academias de ginástica, é praticamente “impossível” que não se olhe e se seja olhado, pois o convite para admirar o corpo é constante.²⁰⁴ As roupas de ginástica, cada vez mais, são uma segunda pele do sujeito, permitindo um olhar, retilíneo, mais direto para o corpo.²⁰⁵ Não há mais espaço entre a roupa e a pele, o que nos deixa “sem dúvidas” sobre a “verdadeira silhueta” do corpo diante de um espelho. Parece que o sujeito que ali se encontra em admiração, lança, a si mesmo, a seguinte pergunta: “espelho, espelho meu, existe corpo mais lindo que o meu?” ou, até mesmo, outra: “espelho, espelho meu, como farei para deixar o meu corpo tão lindo quanto o dele?”.

Essas perguntas nos levam a considerar que “narciso” não reconhece o *outro* enquanto *alteridade* e sim como a “semelhança” que busca “ser”. O “outro” é o “eu” *projetado* e nesse “espelhamento” há aqueles que são “idolatrados, pois fazem uma “perfeita” e “adequada” imagem do próprio “eu” e há *outros* — “imperfeitos” e “não adequados” — que são os que nos causam “mal estar”, pois nos “espelham” o *horror* — aquilo que *não queremos saber sobre o nosso próprio “eu”*. Mergulhados no próprio *narcisismo*, que nos deixa “oscilando” entre o “fascínio” e o “horror”, buscamos respostas a essas perguntas em *outros* espelhos,²⁰⁶ pois geralmente existem *outros* homens “musculosos” e mulheres “lindas” que podem estar

espelho poderá estar oscilando entre: o *fascínio* ou o *terror*. Ora olhamos para o *outro* “narcisicamente”, na *esperança* de encontrar algo que nos agrada, ora olhamos diretamente para a “cabeça de Medusa” e ficamos completamente petrificados por aquilo que vemos. Entre esses dois modos de olhar, podemos tanto encontrar o *prazer* de nos acharmos *potentes* perante o mundo, como também, o *desprazer* de nos encontrarmos perante a *castração*.

²⁰⁴ Nas academias de ginástica há espelhos espalhados por todas as paredes. *Isso*, justifica-se com a seguinte argumentação: “quando o aluno está fazendo seu exercício ele pode corrigir sua postura”. *Isso* seria a instauração de um olhar, estritamente ortopédico, mas no cotidiano das academias, os sujeitos se exercitam com posturas inadequadas e mantêm seus olhares fascinados no espelho. O professor, ao passar por perto de seu aluno diz: “veja no espelho como você está fazendo o exercício com a postura inadequada!” Imediatamente, o aluno retoma a “postura correta”. Ao refazer-se perante o espelho, o “aluno” volta de um “mergulho narcisista” que a sua imagem refletida lhe proporciona. Até quando manterá o “olhar ortopédico” no espelho, não sabemos. O que sabemos é que as academias estão lotadas de sujeitos com “belos corpos” e com a coluna vertebral comprometida em decorrência de diversas lesões. Portanto, o olhar ortopédico é muito pouco utilizado por aqueles que ficam horas à frente de um espelho. As lesões na coluna, são interpretadas pela medicina como exercício praticado de forma inadequada e recomendando a fisioterapia para se corrigir o *desvio*. No entanto, pode-se compreender *isso* como o *conteúdo manifesto* e interpretá-lo como um *sintoma*. O tratamento do *desvio* poderá levar o sujeito ao *desespero*, pois, como afirmamos anteriormente, no *sintoma* há uma mistura de sofrimento e prazer. Não é à toa que os idólatras do corpo preferem as dores no corpo a terem que *renunciar* ao prazer de “ter o corpo malhado”.

²⁰⁵ Essa “vontade de saber” sobre as “coisas do corpo” — um *sintoma* da modernidade — manifesta-se, primordialmente, no “campo esportivo”. As roupas de ginástica contornam o corpo de tal forma que permitem “olhares” diretos sobre o corpo. *Isso* é uma solicitação para que o corpo seja “olhado” e “analisado”, pois todos parecem *saber* e, principalmente, *querem* dizer alguma “coisa” sobre o corpo.

²⁰⁶ Temos espelhos por toda parte, vivemos numa sociedade dos espelhos. Na arquitetura externa dos prédios, na decoração interna dos Shoppings, enfim, para todos os lados, encontramos um espelho à nossa espera. Vivemos eternamente a *brincadeira* dos parques de diversões de uma sala cheia de espelhos que deformam as imagens causando *estranhamentos* e *risos*. No

correndo na esteira ao lado. Um corpo que, após longa “dieta”, consegue encarnar a “felicidade” e, principalmente, encontrar a “verdade”, ou seja, a de que é “possível” encontrar no corpo, o sujeito que *desejamos “ser”*.

Contudo, os corpos encontrados nas academias de ginástica estão muito próximos dos heróis dos quadrinhos. Neles, encarna-se algo que em nada se assemelha à anatomia de um corpo humano. A hipertrofia e a definição muscular desses corpos alcançam proporções extremas, que denominarei “**fisicalidade dos brutamontes**”. Estes “definem” seus corpos na busca por uma silhueta própria dos personagens das histórias em quadrinhos que habitam as academias de ginástica — o “templo” — e essa tarefa é algo que faz dos seguidores do culto ao corpo, um modo de vida e de *satisfação*.²⁰⁷ Fazem qualquer coisa para alcançarem um ideal de corpo almejado, pois obtêm prazer ao olharem para seus “bíceps”, “peitorais”, “trapézios”, “quadríceps”, na imagem refletida no espelho.²⁰⁸ Nesse momento, nos perguntaríamos: Por qual motivo o corpo nos fascina tanto? Seria, o corpo, o único lugar em que o sujeito poderia encontrar uma *verdade* sobre aquilo que ele “é”?

Quem cultua o corpo, vive a *ilusão* que a identidade do seu *ser* “é” o corpo. O discurso dos adoradores do corpo gira em torno de idéias como: “acho que estou um pouco gordo”; “acho que estou um pouco magro”; “gosto de fazer exercício”; “me sinto bem ao fazer ginástica”; “preciso aumentar o tamanho dos músculos”; “quero perder barriga”. A ciência médica também possui um discurso sobre o *ser* que “é” corpo, pois estabelece todo um conjunto de regras que devem ser seguidas por “sujeitos saudáveis”. Eles, os

entanto, o que era para ser uma *brincadeira* poderá acabar virando uma *tragédia*, pois sabendo que o *sintoma é o retorno do recalcado* podemos *repetir* o destino de Narciso.

²⁰⁷ A popularidade dos personagens das histórias em quadrinhos é decorrente, de certa forma, da possibilidade de preenchimento da nossa *falta* perante a *castração*. Eles podem fazer coisas com seus *corpos* que ampliam indefinidamente sua *potência* perante o *outro*. É nesse ponto, que o *fascínio por seu corpo desperta uma certa obsessão, pois o segredo de toda a sua potência pode nele estar escondido*. Podemos afirmar que buscamos, *narcisicamente* no corpo, um complemento da nossa *falta*. O sucesso do lançamento do filme “O Homem-Aranha” (Cf. RAIMI, Sam. *Homem-Aranha* (Spider-Man). Op. cit.) que, não por acaso, possui um *corpo potente*, indica como a *falta* se faz presente e, *desesperadamente*, queremos preenchê-la. Muitos comentam que isso era previsível: no 11 de setembro, fez falta um super-herói que parasse os aviões, salvasse os passageiros e desse uma boas chapaletadas nos terroristas. O Homem-Aranha, sendo nova-iorquino, seria perfeito”. CALLIGARIS, Contardo. O Homem-Aranha e o “american way”. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada E, 16 de maio de 2002, p. 8.

²⁰⁸ Temos um desenho que passa na programação da “Cartoon”, intitulado *Johnny Bravo*, que é a caricatura do sujeito que somente encontra prazer ao admirar o seu próprio corpo. *Johnny* é um sujeito alto e forte e a única coisa que motiva seu encontro com as mulheres é o fato dele pensar que elas não vão resistir a toda sua beleza. No entanto, ele vive sendo ignorado por todas elas e apenas uma mulher não deixa de reconhecer seu encanto: sua mãe. Não podemos deixar de considerar que o desenho do corpo do *Johnny* é uma crítica aos “*idólatras do corpo*”, pois seu enorme corpo em relação a sua pequena cabeça é

“médicos”, não perdem a oportunidade de pedir que se administrem certos cuidados com o corpo. Quem nunca ouviu frases do tipo: “está com estresse? Faça exercício físico!”; “Colesterol alto? Faça ginástica!”; “Está com problema de pressão arterial? Faça caminhada!”; “Dor no corpo? Faça alongamento!” A quantas dietas corporais os sujeitos se submetem para poder encontrar no corpo a realização de sua própria “felicidade” e o encontro com a “verdade”!

Ao entrarmos numa academia de ginástica poderemos até sentir certo *estranhamento*, não somente por nos depararmos diretamente com os corpos dos personagens de histórias em quadrinhos, mas também, por observarmos que a vida deles é uma “verdadeira história” em quadrinhos.²⁰⁹ Ficam admirando seus próprios músculos refletidos no espelho. É um “verdadeiro” olhar de quem está apaixonado pelo próprio *eu/corpo*. Não há *conflito*, porque não há reconhecimento do *sintoma*, a única preocupação é cuidar de si mesmo, que nesse caso, resume-se em observar o tônus muscular e o controle de acúmulo de tecido adiposo. A vida para os idólatras do corpo é “entediante”, pois nada que vem do exterior para o *eu/corpo* é objeto de interesse.²¹⁰ São sujeitos muito próximos daqueles que possuem o “transtorno psicossomático”, pois também possuem uma “pobreza no plano das representações, falta de ligações e ausência de conflito

uma ironia na qual se afirma que aqueles que cuidam do corpo não cuidam da cabeça. Johnny é apresentado como um “idiota” que possui um corpo “cheio” de músculos e uma cabeça “vazia” de neurônios.

²⁰⁹ Talvez, não seja por acaso que a emissora de televisão Rede Globo tenha produzido uma novela chamada “Malhação”, na qual toda a história gira em torno das futilidades de uma academia de ginástica e da vida, vazia de sentido, de seus frequentadores. Podemos ter um bom exemplo do que é uma vida de futilidades no filme o “Dr. T e as mulheres”. Esse filme permite pensar como uma vida de futilidades, mais propriamente, a sociedade americana, é regredida e infantilizada. Cf. ALTMAN, Robert. *Dr. T e as Mulheres*. Alemanha/USA: Tristar Pictures, 2000. 122 minutos.

²¹⁰ Os “esportes radicais”, como: “bungee jump”, “escalada de parede”, “asa delta”, “paragliding” (para-quedas com dirigibilidade), “balonismo”, “mountain bike”, “trekking” (caminhadas), “caving” (explorar cavernas), “canoagem”, “aquaraid” (bóia-cross), “rafting” (balsa), “mergulho”, “canyoning” (descer cachoeiras), “surf” etc. (Cf. NALIO, Alessandra. Radicais por natureza. *Terra*. São Paulo, ano 6, n.º 1, p. 58-69, jan. 1997.), surgem como uma alternativa para a vida “monótona” dos cultuadores do corpo, pois a principal busca daqueles que o praticam é encontrar algo que lhes garanta o máximo de excitação. Esse tipo de cuidado com o corpo, mais especificamente, a prática dos esportes radicais, pode ser entendida como um tipo de conexão com o *sintoma* presente no sujeito. É possível notar que determinadas formas de *uso técnico do corpo* (os esportes) são mais introspectivos em contraposição a outros que não o são; eles podem ser cíclicos e não cíclicos; podem favorecer uma situação de transe ou não; podem ser praticados coletiva ou individualmente; enfim podem ser praticados dentre tantas outras formas. A escolha pela sua prática parece ser algo muito aleatório por aquele que o pratica, mas sua opção é determinada por um *gosto* que o sujeito *não sabe* muito bem explicar, o que lhe permitiria a *identificação* com aquele tipo específico de uso do corpo. Diríamos que a prática do esporte é algo que permite, simultaneamente, sentir *prazer* e *dor*. Entretanto, *isso* em si já é o *sintoma*. Para Adorno, “o esporte é ambíguo: por um lado, ele pode ter um efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro, em algumas de suas modalidades e procedimentos, ele pode promover a agressão, e brutalidade e o sadismo, principalmente no caso de espectadores, que pessoalmente não estão submetidos ao esforço e à disciplina do esporte”. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 127.

psíquico. Tudo transcorre ‘como se’ a única queixa, seu único transtorno, fosse o seu ‘transtorno’”.²¹¹ Entretanto, essa vida “entediante” poderá estar presente também naqueles que não querem “cuidar do corpo”, ou seja, o corpo ou qualquer outro “objeto” pode ser “eleito” como um lugar de investimento da *libido*. O que estaria em jogo não seria o fato de afirmarmos que existem *investimentos libidinais* “mais favoráveis” do que outros, e sim de que alguns tipos de *atuações* são “mais favoráveis” a comprometer a vida do sujeito, mais propriamente, a perda da “capacidade” de “amar” e “trabalhar”.²¹² Diríamos que esses sujeitos “comprometidos” — os “brutamontes” — seriam aqueles que “em tudo que se toca se transforma em ‘coisa’”.²¹³

Ao nos defrontarmos com os seguidores e fascinados pelo corpo, nos deparamos com o debate moderno sobre quem é o sujeito: “somos espíritos, corpos ou mentes?”²¹⁴ Ao que parece, nossa resposta tem sido influenciada por acreditarmos que somos um corpo e por apostarmos na possibilidade de constituir nossa *identidade* nele próprio. É preciso, novamente, dar a “má notícia”: *isso não passa de uma ilusão que nos desconcerta*, pois como podemos constituir uma subjetividade no corpo se ele está em constante alteração, mais propriamente, num processo de constante degeneração? Temos que “saber” lidar com o “nada” que “somos” sem que tenhamos a *crença* de encontrar a “identidade” do nosso “ser”, seja no corpo, na alma, ou em qualquer outro lugar.

Acreditamos que podemos controlar o corpo vivo, mas isso não impede que a qualquer momento possamos ser um corpo morto. A morte está muito próxima e pode influenciar nossa atração e fascínio pelo horror, aproximando-nos do “mal” que está embutido no próprio corpo.²¹⁵ Cabe salientar, que a transformação do corpo vivo em corpo morto, mais propriamente, em *coisa*, não significa que a morte deva

²¹¹ MIGUELEZ, Oscar Manuel. *Corpo e narcismo*. Op. cit., p. 11 (grifo nosso). No caso, o “transtorno” dos seguidores do culto ao corpo é a busca por um *ideal de corpo* que proporcione seu próprio prazer.

²¹² Cf. VIVIANI, Alejandro. Anotações. In: _____. *Seminário Clínico*. Op. cit.

²¹³ Na mitologia temos algo parecido na história do “rei Midas” que foi presenteado por um Deus com o dom de que tudo em que tocasse viraria ouro. Cf. GREENE, Liz & SHARMAN-BURKE, Juliet. *Uma Viagem através dos mitos: o significado dos mitos como um guia para a vida*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001. p. 114-6. Assim, podemos fazer um paralelo desse mito com o “modo de vida” dos “brutamontes”, ou seja, tudo o que este “toca” torna-se “barbárie”.

²¹⁴ CALLIGARIS, Contardo. Mas por que o horror faz tanto sucesso? Op. cit.

²¹⁵ Por qual motivo podemos possuir um sentimento de “horror” ao constataremos o corpo em degeneração? O “horror” a esse corpo pode ser porque nele está apresentada a “possibilidade” de definirmos até a morte. *Isso*, em última instância, acaba nos fazendo associar o corpo — em completa degeneração — à morte e *isso* é o “verdadeiro”, o “mal”; pois sinaliza o fim desse grande “amor” que se tem por si mesmo. Portanto, o “mal” da “morte” é que, *narcisicamente*, não toleramos o “fim” do corpo “saudável”, mais propriamente, vive-se numa sociedade em que se possui “horror” às rugas — pequenos traços indicativos do corpo em envelhecimento.

existir necessariamente. Temos a capacidade de transformar tudo em *coisa*, inclusive o nosso próprio corpo vivo, o que facilita o surgimento do sujeito

assassino, o homicida, os colossos animalizados, que são secretamente empregados pelos donos do poder — legais e ilegais, grandes e pequenos — como seus executores, os homens violentos, que estão sempre aí quando se trata de eliminar alguém, os linchadores e os membros da Ku-Klux-Klan, os brutamontes que logo se erguem quando alguém começa a querer aparecer, as figuras terríveis às quais a gente se vê entregue tão logo a mão protetora do poder se retira, quando se perde dinheiro e posição, todos os lobisomens que vivem nas trevas da história e alimentam o medo sem o qual não haveria nenhuma dominação: neles, o amor-ódio pelo corpo é brutal e imediato, eles profanam tudo o que tocam, aniquilamento é o rancor pela reificação, eles repetem numa fúria cega sobre o objeto vivo tudo o que não podem mais fazer desacontecer: a cisão da vida no espírito e seu objeto.²¹⁶

Para evitar-se a criação desses “brutamontes”²¹⁷ *coisificados e coisificadores* que aniquilam tudo ao seu redor,²¹⁸ vivemos a *esperança* de que a *educação* possa constituir um “sujeito virtuoso”. De certa

²¹⁶ ADORNO, Theodor W. & MAX, Horkheimer. Notas e Esboços. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. p. 218.

²¹⁷ Sobre os “brutamontes” Adorno chama-nos a atenção para um certo tipo de pessoa, “principalmente quando algo é criticado ou exigido — se torna ameaçadora, como se os gestos da fala fossem de uma violência corporal quase incontrolada”.

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 127.

²¹⁸ Sobre a formação dos “brutamontes”, não posso deixar de mencionar o *Homem Morcego*, cuja denominação é oriunda da atitude muito particular de um garoto que costumava fazer ginástica no clube que eu freqüentava. Ele realizava o exercício abdominal invertido, ou seja, costumava ficar pendurado de cabeça para baixo numa barra, como um morcego para realizar a flexão e extensão dos músculos abdominais. Por vários meses, ao ir ao clube, observava-o fazendo aquilo sem, contudo, deixar de sentir certa *estranheza*, pois percebi que alguma coisa não estava muito bem ali. Digo, não tanto pelo exercício em si, mas pela encenação do mesmo ao realizá-lo, demonstrando uma relação patológica do sujeito com seu corpo. O *Homem Morcego* é um sujeito forte, que faz abdominais pendurado na barra, segurando um peso de 10 kg (junto ao abdômen), praticante de Jiu-Jitsu desde os 15 anos (no ano de 2001 tinha 26 anos). Foi justamente na prática do Jiu-Jitsu que vim a conhecê-lo mais de perto, pois foi nos exercícios das aulas dessa modalidade esportiva que acabei fazendo uma parceria com ele. É nesse ponto que gostaria de detalhar a parrelha, pois acabei me dando conta de que o *Homem Morcego* costumava fazer suas escolhas nas aulas de Jiu-Jitsu com base numa atitude declarada de ódio para com o seu parceiro. Durante as aulas de Jiu-Jitsu, o *Homem Morcego* fazia os exercícios sempre de forma completamente descontrolada. Eu tinha que falar sempre: “vamos treinar a chave bem devagar”, “vamos treinar o estrangulamento bem devagar”. Sempre tinha que falar algo que controlasse seu *impulso de querer destruir*. Os exercícios de chão realizados no Jiu-Jitsu são basicamente compostos por chaves que são aplicadas nas articulações e por estrangulamentos na altura da traquéia. São aplicações nada confortáveis, mas que o *Homem Morcego* fazia questão de ir um pouco além do necessário. Eu tinha muito cuidado quando fazia a aula com o *Homem Morcego*, pois sabia que por um pequeno descuido meu, ele iria “machucar-me”. Comecei a observar que ele era o único descontrolado do grupo, pois todos começaram a declarar que não dava para fazer exercício com ele. Um outro praticante chegou e disse-me: “quando eu treino com o *Homem Morcego* eu falo antes para ele: *devagar, devagar, devagar*”. Um dia, quando o encontrei na sala de ginástica ele veio ao meu encontro e disse: “Amanhã no Jiu-Jitsu, não vai ser aula vai ser treino!”. Fiquei pensando qual seria a *fantasia* que ali estava presente. Qual seria, para ele, a diferença entre um treino e uma aula? Fico imaginando que para ele, treino é aquele em que corpos são quebrados e estrangulados. Por qual motivo ele mobilizaria tanta hostilidade em seu corpo (o abdominal invertido) e para com os corpos dos outros? Por um longo e bom tempo, comecei a observar os treinos para tentar compreender o que estava se passando ali e comecei a perceber que, em certos momentos, o único parceiro de que ele dispunha era eu, além do que, ele fazia questão de escolher-me para o treinamento de seus dolorosos golpes. A partir disso constituí a

forma, todos nós sabemos que o *sujeito é apenas uma invenção*, e tanto no *corpo*, nos *grupos*, nas *massas*, quanto nas *práticas educacionais*, se constroem determinadas *subjetividades* que, uma vez assumidas, como “verdades”, operam no “modo de ser” do sujeito. Portanto, paradoxalmente, uma *ilusão* assumida como “verdade” acaba por definir e circunscrever no sujeito determinadas “manias” sobre aquilo que pode ser *demasiadamente humano* ²¹⁹ e a compreensão dessa “tarefa educativa” poderia fazer com que “pais” e “educadores” pudessem assumir a “responsabilidade” da *ilusão* que propagam nos “educandos”, pois de uma forma ou outra é esta que poderá “formar” os sujeitos que são *demasiadamente “brutamontes”*.

seguinte hipótese: “*O Homem morcego é uma criança com medo*”. Pude pensar tal coisa pelo fato de que nos treinos nunca lhe fiz uma oposição do tipo: querer vencê-lo. Muito pelo contrário, tentava demonstrar-lhe que estava interessado apenas em exercitar-me e em aprender “técnicas corporais”. Com muito cuidado tentava estabelecer uma relação de *confiança*, mas sabia que estava lidando com uma forma mutante de ser humano que, a qualquer momento, podia apresentar-se como um animal feroz. Com o passar do tempo, ao demonstrar-lhe que eu não estava nem um pouco interessado em ser “mais potente” do que ele foi possível treinarmos juntos, ao ponto dele ensinar-me seus golpes preferidos. Pude reparar que toda sua hostilidade correspondia a um investimento para não ser dominado. Tal *fantasia*, poderia constituir-se numa inibição do pensamento e da ação, pois ele não conseguia praticar Jiu-Jitsu com aqueles que possivelmente poderiam exercer sobre ele algum tipo de dominação. *O Homem Morcego* fugia dessas situações como o vampiro foge da cruz. No entanto, ao perceber uma oportunidade de domínio, ele não hesitava. Exemplo disso, foi quando treinou com um menino de 14 anos e ao aplicar uma chave, machucou a articulação do cotovelo do mesmo. Podemos dizer que a *fantasia* — a de ser o mais potente — é o que está presente nos praticantes das academias de “luta”. Quantos *Homens Morcegos* frequentam as academias de ginástica? Verdadeiras cavernas habitadas por “brutamontes”, seres não pensantes, que a qualquer momento mobilizam uma quantidade infinita de violência. O mais preocupante é que eles estão soltos pelas ruas e a qualquer momento podemos nos defrontar com esse tipo de Homem/animal. Possuem braços que têm o diâmetro de uma perna, a expressão facial do rosto congelada, parece que não há pensamento circulando na mente. O andar é duro e pesado, seus corpos apresentam uma agressividade estampada que parece dizer algo do tipo: “Cuidado, Explosivo”. Nesses casos, temos apenas duas opções: evitá-los ou não. A primeira opção pode ser uma “solução momentânea”, mas não impede que a qualquer momento eles venham ao nosso encontro com toda a ferocidade — não podemos esquecer do *retorno do recalcado* e, como qualquer outro *sintoma*, Auschwitz vive se repetindo. A outra opção é mais complicada e difícil: requer conhecer mais de perto a fera e escutar o que ela tem para nos dizer. Por qual motivo está tão brava com o mundo? Quem a assusta? Quem quer dominá-la? Uma conversa perigosa, pois todos sabemos que quem cuida de feras pode ser a qualquer momento ferido. Nesse ponto, parece que a prática do Jiu-Jitsu e a psicanálise estão muito próximas, pois o tatame e o divã são lugares onde podemos falar e fazer algo com *os impulsos recalcados*. Contudo, ao encontrarmos *o Homem Morcego* no divã ou no tatame seria bom não nos esquecermos de avisá-lo: *devagar, devagar, devagar senão machuca*. Atualmente, *o Homem Morcego* está estudando para prestar um concurso público para ingressar na polícia. Talvez, num futuro não muito distante, eu o veja transformar-se em *Homem Cão de Guarda*, adestrado para matar. Sob esse aspecto, é muito curioso que os lutadores de Jiu-Jitsu elejam como ícone para representá-los um cão da raça *pit bull*, cuja característica principal é a agressividade e ferocidade com que ataca suas vítimas. Tudo indica que ainda vivemos sob a influência totêmica. Portanto, um passo para a pacificação do homem poderia ser a troca desses ícones por outros que poderiam sugerir o processo de pacificação. Isso já seria um bom começo.

²¹⁹ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

Os “brutamontes” são “educados” a “serem bárbaros”: o cotidiano escolar entre as coisas do “bem” e do “mal”

Foi Karl Marx quem afirmou que, em *última instância*, o sujeito é resultado das relações sociais,²²⁰ portanto, o sujeito somente poderá se constituir, nas suas relações com o *outro*. O homem só não possui condições de humanizar-se.²²¹ Uma criança que viesse a permanecer completamente isolada da convivência de outros humanos ficaria destituída de *linguagem*, ou seja, não teria *recursos simbólicos* e estaria operando estritamente motivada pela *necessidade*, mais propriamente, impulsionada pelo *instinto*.²²²

No convívio em sociedade, os *agrupamentos* são lugares pertinentes onde o sujeito poderá tornar-se *demasiadamente humano*. Conforme já afirmamos, são as “certezas” dos *grupos* e os “fluxos” das *massas* que podem estruturar as condições necessárias para que o sujeito *identifique* o seu “ser”, mais propriamente, a “verdade” sobre aquilo que deveriam “ser”, como a “síntese de múltiplas determinações”.²²³ Essas “certezas” auxiliam a obter segurança na *formação do sujeito*, entretanto, *isso* não deveria constituir a “verdade” sobre aquilo que “é” “*verdadeiramente*” o humano. Deveríamos estar preparados para “educar” sem ter como “pressuposto educativo” o “objetivo educacional”, ou seja, “educar” sem querer que

²²⁰ Para Karl Marx, “na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. MARX, Karl. Prefácio. In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Op. cit., p. 24 (grifo nosso).

²²¹ Precisamos da presença do *outro* para nos humanizarmos. O filme “Náufrago” relata a história de um homem que permaneceu por um longo período isolado numa ilha. Ele inventa um *outro* ao desenhar um rosto numa bola de vôlei e, a partir disso, passa a ter longas conversas com a *bola*. Ele dá um nome próprio à *bola* (*Wilson*) e com ela pôde estabelecer um relacionamento de amor e ódio como se estivesse na presença de um *outro*. Cf. ZEMECKIS, Robert. *Náufrago* (*Cast Away*). USA: Dreamworks Pictures, 2001. 143 minutos.

²²² Estamos nos referindo diretamente ao caso de uma criança que, na virada do século XVIII para o XIX, foi encontrada em estado selvagem nas florestas do sul da França e ficou conhecida com o nome de Victor. Cf. BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci (Org). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11. Ele foi encontrado “nu, aparentando ter de 12 a 15 anos, mudo e que parecia surdo. Não fazia mais do que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos. Sua locomoção era mais próxima do galope, andando também de quatro, alcançava grande velocidade”. Idem.

²²³ Karl Marx compreende que “o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade”. MARX, Karl. Introdução à crítica da economia política. Op. cit., p. 218.

o “educando” seja o “ser” que os “educadores” tanto anseiam em formar — os “bem educados”. Contudo, efetivar uma “prática educativa” que não parta de algum “fundamento da educação”, que não formule uma “verdade” que possa definir *a priori* como se deveriam educar as crianças, constitui-se numa grande dificuldade, pois não sabemos “não ser”. Os “mestres explicadores”²²⁴ *sabem* “ser” e não é por acaso que o “discurso (psico)pedagógico hegemônico na atualidade”²²⁵ impõe uma “verdade” sobre como devemos proceder para *educar o sujeito*, ou seja,

a educação gira em torno da *tese da adequação natural*, entre, por um lado, o suposto estado espiritual infantil e, por outro, a intervenção do adulto. Pensa-se que o sucesso educativo está em função do grau de adequação da intervenção, sendo o seu grau máximo a realização de uma pretensa e psico/bio/lógica natureza humana.²²⁶

Vivemos nos decepcionando com a “falta de adequação natural” de nossas crianças — os “iniciantes” a “brutamontes”. Certa tarde, quando participava de uma pequena reunião, por acaso, uma das pessoas presentes se queixava da dificuldade de morar próxima à escola. Dizia ela: “Ter casa perto da escola não é nada bom. Ninguém quer ser vizinho de escola, pois tem muito bandido que vende droga na porta da escola e é uma vadiagem insuportável”. Não pude deixar de ficar surpreso ao escutar tais palavras, pois, apesar de vivermos em contato freqüente com a *barbárie*, existe sempre algo de assustador quando ouvimos tais queixas. A surpresa é decorrente do fato de existir em mim a idéia de escola como um lugar de encontro de sujeitos que estão em busca de conhecimento sobre as coisas da humanidade. Um lugar onde há todas as condições para a realização de “verdadeiros” laços sociais, amizades duradouras, amores, enfim, um espaço em que se esboçam os primeiros passos de uma integração social, fora da família. Para mim, morar perto de uma escola representa algo sublime, pois é um espaço que agrupa sujeitos de “espíritos livres”. Considero que aqui há duas *fantasias*: a primeira, que concebe a “escola como inferno”, e a segunda, que a tem como um “paraíso”. Poderíamos ainda dizer que, na primeira *fantasia*, as crianças que freqüentam a escola a tornam um local infernal, pois vivem realizando seus *impulsos*, sejam eles quais forem. Na segunda *fantasia*, as crianças tornam a escola um lugar paradisíaco, pois possuem recursos para darem destinos “adequados”

²²⁴ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

²²⁵ LAJONQUIÈRE, Leandro de. Itard Victor!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, Luci (Org). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 109 (grifo do autor).

²²⁶ Idem (grifo do autor).

aos seus *impulsos*, mais propriamente, possuem *recursos simbólicos* que lhes permitem *sublimar o desejo de destruição por uma vontade de saber*. Parece que essas duas *fantasias* nos levam à distinção de determinados tipos de “verdades” sobre o que seria o sujeito.

Podemos pensar a *educação*, no sentido genérico, como qualquer atividade humana em que ocorre “a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais”²²⁷ ou, no sentido específico, como uma tarefa estritamente técnica baseada numa determinada teoria educacional e realizada no interior do “aparelho escolar”. Em ambas as formas de compreender a *atividade educativa*, há um determinado entendimento de como se deve proceder para obter resultados na transmissão de um determinado “saber”. As “teorias educacionais” insistem na idéia de que existe um “saber” e de como se deve proceder para sua transmissão. A teoria freudiana pode nos auxiliar a compreender a atividade educativa a partir de um outro enfoque, ou seja, *não tem nada a dizer sobre como proceder para educar*.²²⁸

Podemos compreender a atividade educativa como algo que se encontra entre o conhecimento científico e a arte, pois, apesar de possuímos um conjunto de teorias sobre como educar, o que prevalece é sempre o *inesperado*. Sobre esse lado da *educação como arte*, podemos recorrer ao termo *bricolage* para definirmos o significado dessa situação. Numa atitude de *bricolage*, na execução de um trabalho qualquer, não há

um plano preconcebido e se afastam dos processos e normas adotados pela técnica. Caracteriza-o especialmente o fato de operar com materiais fragmentários já elaborados, ao contrário, por exemplo, do engenheiro que, para dar execução ao seu trabalho, necessita da matéria-prima.²²⁹

Podemos ter a seguinte situação no interior da atividade educativa: podemos planejar algo que queremos alcançar com a *formação do sujeito*, mas o resultado é completamente *inesperado*. A relação humana que constitui a trama da *formação de um sujeito* é regida, para o *desespero* de alguns, pelo

²²⁷ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 288.

²²⁸ O título do artigo: *Itard Victor!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças*, da autoria de Leandro de Lajonquière (Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Itard Victor!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças*. Op. cit.), nos permite pensar, paradoxalmente, que a psicanálise teria algo a dizer sobre a tarefa educativa: *o que não devemos fazer na educação das crianças*. Essa negatividade teórica seria a anulação das *verdades* pedagógicas, mais apropriadamente, o abandono de determinadas “verdades” sobre o sujeito, as quais definem um conjunto de procedimentos para alcançarmos o êxito na atividade educativa.

²²⁹ AGUIAR, Almir de Oliveira & SOUZA, Maria Celeste da Costa. Nota dos Tradutores da 1ª edição pela Ed. Nacional. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989. p. 32.

inesperado. É sobre esse *inesperado* que precisamos nos debruçar para pensarmos uma pedagogia, à qual denominaremos de “pedagogia do caos”,²³⁰ em contraposição a uma “pedagogia da norma”.²³¹

A “pedagogia do caos” está centrada na idéia de que o *impulso* não é fixo, uma vez que as relações com os objetos são passíveis de alteração. O homem é um *vir a ser*. As palavras de Nietzsche nos auxiliam a ter uma idéia da transitoriedade do homem:

(...) se imaginássemos um homem de oitenta mil anos, nele teríamos um caráter absolutamente mutável: de modo que dele se desenvolveria um grande número de indivíduos diversos, um após o outro. A brevidade da vida humana leva a muitas afirmações erradas sobre as características do homem.²³²

A “pedagogia da norma” é algo que está centrado no conceito de *instinto*. O homem *é*! Não tem que existir espaço para o *inesperado*. Ainda que o *inesperado* exista e se manifeste através das atitudes de “rebeldia” dos alunos. Tudo é feito para que o homem seja um sujeito fixo e previsível. Basta um olhar sobre o nosso sistema educacional para que se revele o tipo de pedagogia por nós escolhido para educar nossas crianças. Uma escola que tem como objetivo adestrar, silenciar e imobilizar os corpos nas carteiras, sob “olhares calculadores”; por mais difícil que seja essa tarefa, chegamos à conclusão de que nada mais fazemos do que tratar os homens como verdadeiros animais adestráveis. Marcel Mauss afirma que “os processos que aplicamos aos animais foram aplicados pelos homens voluntariamente a si mesmos e a seus filhos. Estes foram provavelmente os primeiros seres que foram assim treinados, que foi preciso primeiro domesticar, antes de todos os animais”.²³³

²³⁰ Cf. GALLO, Sílvio. Anotações de sala de aula. In: _____. *Fundamentos filosóficos da educação*. Campinas: Unicamp, 1º semestre de 2001. O *caos* representa a *desordem*; na mitologia, afirma-se que “antes do nascimento do nosso mundo, só havia desordem. Era o *Caos*. Felizmente, uma força enorme resolveu interferir e pôr *ordem* nesse *Caos*. Num instante, essa força separou os elementos contrários, reuniu alguns, afastou os outros e apresentou a nossos olhos o Céu cheio de estrelas, a Terra na qual fomos chamados a viver e os Mares, que a cercaram por todos os lados. O conjunto foi envolvido em ar e luz. Pronto, estava constituído o Universo.” SEM AUTOR. *As mais belas lendas da mitologia*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes. 2000. p. 123 (grifo nosso). Por quais motivos busca-se evitar o *caos*? Temos uma propensão em querer tudo no seu devido lugar, que, em termos de teorias educacionais, seria o fato de compreender o “desenvolvimento da criança” como algo que fosse “linear” e “progressivo”, como o lema da nossa bandeira: “ordem e progresso”.

²³¹ Mantemos o termo a “pedagogia da norma”, apesar da redundância, pois as teorias educacionais são estritamente normatizadoras sobre como o educador deve proceder para que a relação de ensino e aprendizagem seja eficiente. Assim, as palavras “caos” e “norma” apontam em termos de teorias educacionais, para perspectivas diferentes de como pensar a atividade educativa.

²³² NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 49.

²³³ MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2 v. p. 220.

A relação entre a “educação” e o “adestramento” é ambígua, pois pode-se desta obter, basicamente, dois resultados: a “repetição compulsiva” — o “embrutecimento” — ou a “automatização” para o “estado do livre pensamento” — a “liberdade”. Tudo indica que a “escola” dos “brutamontes” busca impedir qualquer “liberdade”, e restringir o sujeito a determinadas “verdades”. Vivemos numa “sociedade da norma” e do “controle”, mais propriamente,

na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do ‘assistente-social’-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos.²³⁴

Na “sociedade da norma”, a escola, da qual muitos querem ser vizinhos, deve ser um lugar de “disciplina”. Não por acaso, há um policial armado em sua porta. Entretanto, a “rebeldia” e a “falta de conduta” das crianças e dos jovens são um “modo de resistência” ao “projeto pedagógico escolar”, ou seja, procuram dizer, que não querem ser “adestrados” e “docilizados” como animais.²³⁵ Nessa situação — institucionalização da “escola/controle” — ficamos estritamente no “fio da navalha”, pois, por um lado, não queremos uma pedagogia pautada no conceito de *instinto* e, por outro, corremos o risco de construir uma “pedagogia do caos” que proporcione o *impulso* sem nenhuma complacência com o *objeto*, ou seja, podemos fazer na nossa “relação objetual” a busca desenfreada pelo “gozo”, não importando como alcançá-lo.²³⁶

Quem assistiu ao filme “Império dos Sentidos” pôde vislumbrar como o homem opera quando é tomado pelo *impulso* na busca pela *descarga*, quando *atua* com atitudes completamente *psicóticas*, que

²³⁴ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 266.

²³⁵ O filme *The Wall* retrata, basicamente, como a resistência ao domínio pode se dar pela revolta. O filme é encenado numa escola tradicional, na qual os alunos são “humilhados” por seus professores que realizam seus mais “sádicos desejos” escondidos por uma atitude “pedagógica”. Isso é tolerado até o momento em que os alunos se reúnem e destroem completamente a escola (uma coincidência com as escolas no Brasil) gritando as seguintes palavras: “Não precisamos de educação. Nem que controlem nossos pensamentos. Nem de sarcasmos na sala de aula. Professor, deixe as crianças em paz. Ei, professor, deixe estas crianças em paz”. Cf. PARKER, Alan. *Pink Floyd - The Wall*. Inglaterra: Video Arte, 1982. 95 minutos (grifo nosso).

²³⁶ O termo gozo foi pouco usado por Freud e, ao contrário disso, foi muito utilizado por Jacques Lacan. Cf. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 299. O conceito “gozo implica a idéia de uma transgressão da lei: desafio, submissão ou escárnio. O gozo, portanto, participa da perversão, teorizada por Lacan como um dos componentes estruturais do funcionamento psíquico”. Idem.

podem, até mesmo, levá-lo à sua **própria destruição**.²³⁷ Talvez uma das saídas, seja romper com as atitudes que favorecem a “**má-fé**”²³⁸ de modo que possamos **minimamente sustentar “verdades provisórias”**. Podemos “**vir a ser**”²³⁹ o **inesperado, contudo autêntico**. Todos nós sabemos que para estudar é preciso silêncio, mas existem dois tipos de silêncio: um é o do cemitério e o outro é o da pausa musical que antecede a uma outra nota. Um está ligado à morte e o outro à criação. Estamos numa situação de escolha entre os tipos de silêncio e tudo indica que já escolhemos, mas as crianças que, por felicidade, subvertem as *normas* no interior da escola, parecem não estar de acordo com essa escolha. Buscam, na sua rebeldia, indicar aos pais e educadores que não há uma “*essência*” *a priori* que possa definir seu “*ser*”. Contudo, não conseguem escapar da *massificação*. Aglutinam-se em *agrupamentos* e afirmam suas pequenas e inabaláveis “*verdades*” e quem não as compartilha é considerado seu “*verdadeiro inimigo*”. A “*prática educativa*” dos *agrupamentos* que institui a “*verdade*” para “*ser*” só se alcança com muito esforço, pois curvar “*tendões*”, “*músculos*”, “*ossos*” e “*pensamentos*” só é possível com o empenho *obsessivo* dos “*educadores*” e a dedicação *delirante* dos “*educandos*”. Portanto, não é por acaso que a “*formação*” é a fonte inspiradora do sujeito para manifestar todo o ódio, pois ali poderá encontrar um grande acúmulo de dor, humilhação e crueldade: os “**brutamontes**” são “**educados**” a “**serem bárbaros**”.

A escola passa a ser um lugar não mais organizador e transmissor da cultura, mas, organizador e transmissor de ações criminosas, inspirações dos grandes presídios.²⁴⁰ Temos trapagens, brigas e assassinatos nas portas das escolas, do mesmo modo que as temos na sociedade em que vivemos, pois cada *agrupamento* disputa *desesperadamente* sua “*verdade*” neste território “*escolar*”. Até quando farão isso, não sabemos,

²³⁷ Cf. OSHIMA, Nagisa. *Império dos sentidos*. Japão: Sagres, 1976. 112 minutos.

²³⁸ SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 93.

²³⁹ Cf. idem.

²⁴⁰ Mesmo compreendendo que a escola não está fora da sociedade e da cultura que produz e reproduz no seu próprio interior práticas discriminatórias e de violências, não posso deixar de citar como um grupo de alunos tem atuado com requintes de crueldade com seus colegas na escola. Há um grupo de ação criminosa denominado PCC (Primeiro Comando da Capital), que atua em diversos presídios, promovendo o resgate de presos, rebeliões, seqüestro, entre outras coisas (Cf. IZIDORO, Alencar. Grupo invade cadeia com colete da polícia. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 10 de março de 2002, p. A17) e isso tem sido motivo de inspiração para os alunos de algumas escolas. No interior das salas de aula começaram a se organizar e a se denominar com as siglas que se referem ao bairro onde moram. A sigla do bairro é o nome do *bando*, impedindo qualquer tipo de relacionamento com outros alunos que não façam parte do seu *agrupamento*. Não se misturam com alunos de outros bairros e chegam a ameaçar a todos os “*desprotegidos*”, exigindo o pagamento do “*pedágio*”. Caso não seja pago o “*pedágio*”, os alunos são agredidos por essas facções criminosas que operam no interior do “*aparelho escolar*”. Hoje, o que mais se pensa em colocar na porta de uma escola não é uma placa “*seja bem vindo*” e sim um detector de metal. Não é por acaso que os Estados

mas quem sabe, um dia, poderemos escutar um adulto dizer que adoraria morar ao lado de uma escola, pois sua desordem, *o caos*, o *inesperado*, a “rebeldia” das crianças e dos adolescentes inspira-o a viver melhor suas “incertezas” perante a vida e as “verdades” sobre o sujeito que ele pensa que “é” ou que *deseja* “ser”.

totalitários investem na *educação das massas*, pois sabem que tanto a manifestação do ódio pela diferença como o amor pela igualdade é algo que se aprende.

Capítulo II

A “educação” entre os “com razão” e os “sem razão”: a vida no interior dos grupos e nas massas

*Somente na massa é possível ao homem libertar-se do temor do contato. Tem-se aí a única situação na qual esse temor transforma-se no seu oposto. E é da massa densa que se precisa para tanto, aquela na qual um corpo comprime-se contra o outro, densa inclusive em sua constituição psíquica, de modo que não atentamos para quem é que nos “comprime”.**

Elias Canetti

É “possível” uma educação que forme o sujeito estritamente entre as coisas do “bem” e do “mal”?

Diríamos que em termos educacionais seria “possível” formar o sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”, mesmo porque, no geral, não se tem feito outra coisa em matéria de *educação* do que fixar o “ser” em determinadas “verdades”. Neste aspecto, não podemos deixar de pensar, novamente, nas considerações de Mandela e Machel sobre o papel que a educação do “bem” pode desempenhar no desenvolvimento de uma nação.¹ Entretanto, esse aspecto “positivo” da educação já foi muito acentuado, pois vivemos idolatrando a *tese* de que a educação é determinante para a constituição de uma *razão justa e certa*, para que consigamos manter controlados nossos *impulsos destrutivos* e, principalmente, *saber*, qual é a decisão “certa” para o rumo a ser seguido na vida.

Vive-se, cotidianamente, a *ilusão* de que a *razão* é dotada de *criticidade*, a qual poderá nos

* CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 14.

possibilitar um pleno *julgamento da realidade*. A esses tipos de sujeitos denominamos os “**com razão**”, pois sempre *sabem justificar seus atos pautados em suas “verdades”*. Entretanto, em contraposição a essa situação, podemos nos defrontar com sujeitos que possuem aspectos “nulos” da razão, mais propriamente, são aqueles que fazem e dizem “coisas absurdas”. A esses tipos de sujeitos denominamos os “**sem razão**”, pois *não podem, como também, não pretendem de forma alguma justificar seus atos e palavras*. Isso poderá ser determinante para a *atuação* do sujeito, sem nenhuma criticidade, perante as coisas da vida: entre o “bem” e o “mal”. Quando esse tipo de *atuação* é identificado, pelos “mestres explicadores”² afirma-se que o sujeito é “bárbaro” porque “*não sabe o que faz*” na vida. Mesmo que o sujeito opere “**sem razão**” há um esforço para instituir uma “justificativa” para seus *atos*. Chegamos a ponto de concluir que o mesmo é “brutamontes”, pois foi *educado “erroneamente” o que não lhe permite distinguir as coisas do “bem” e do “mal”*. O ponto de conflito ocorre quando “as teorias explicativas” se defrontam com os “**brutamontes com razão**”, pois os mesmos poderão tornar-se, assustadoramente, “assassinos controlados” *atuando “justificadamente” naquilo que reconhecem como sendo o “bem”*. Como justificar os *atos* dos “brutamontes bem educados”? Uma justificativa seria a de afirmar que por um motivo qualquer os “**com razão**” ficam “**sem razão**” ou, até mesmo, concluir que há algo de “errado” com os “fundamentos da educação” que alicerçam a “verdade do sujeito” no “controle” do seu “eu”.

No geral, as “teses educacionais” partem do princípio de que o sujeito “**com razão**”, isto é, aquele que pode distinguir as coisas do “bem” e do “mal”, possui as condições de estruturar e organizar seus pensamentos e, antecipadamente, avaliar suas *atuações* no cotidiano. Podemos aqui sinalizar um “problema” a ser enfrentado, ou seja, como seria “possível”, *a priori*, o sujeito afirmar algo sobre o seu “ser” entre o “bem” e o “mal” antes que o mesmo tenha sido? Para o “mestre explicador”³ *isso* não é problema, pois o sujeito tem que “ser” aquilo que se propõem como sendo a “verdade do sujeito. Entretanto, partimos do pressuposto de que *não sabemos nada sobre a “verdade em ser e isso caracteriza o “impossível” caminho para a formação do sujeito*. Compreendemos que esse processo seria o constante exercício da “crítica da razão” da educação sujeito a qual poderia leva-lo para além das coisas do “bem” e do “mal”.⁴ Uma

¹ Cf. MANDELA, Nelson & MACHEL, Graça. Educação e futuro. Op. cit.

² Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

³ Cf. *idem*.

⁴ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

“crítica da razão” que permita ao sujeito defrontar-se com o “inesperado” de seu “ser”, pois:

A realidade humana não é algo que existe primeiro para só depois ser falta disso ou daquilo: existe primeiramente como falta e em vinculação sintética imediata com o que lhe falta. Assim, o acontecimento puro pelo qual a realidade humana surge como presença ao mundo é a captação de si enquanto *sua própria falta*. A realidade humana se capta em sua vinda à existência como ser incompleto. Apreende-se como ser na medida em que não é, em presença da totalidade singular que lhe falta, que ela é sob a forma de não sê-lo e que é o que é. A realidade humana é o perpétuo transcender para uma coincidência consigo mesmo que jamais se dá.⁵

Tendo a compreensão do “ser” como o “devir inesperado” de um “não ser”, partimos do pressuposto de que afirmar algo, *a priori*, sobre o “ser” é um paradoxo, pois por mais que a “educação” exija do sujeito “ser”, “não nascemos ‘sendo’”; somos o que nos tornamos, e, salvo exceção, nos tornamos o que a cultura permite que venhamos a nos tornar”.⁶ Poderíamos, em vez de compreender o sujeito no “governo” entre as “coisas” do “bem” e do “mal”, pensar o seu “modo de ser” no “desgoverno”, mais propriamente, desprovido de um discurso, *a priori*, que possa justificar a “verdade” de seus atos. Estamos nos referindo, diretamente, a um tipo de compreensão de sujeito que não se estrutura em nenhuma narrativa entre os “com ou sem razão”. Um modo de pensar e “ser” sujeito que não se pautaria na “necessidade” de explicar e *isso é algo que desconcerta os “mestres explicadores”*,⁷ pois dificilmente conseguem ficar sem “afirmar” algo sobre o “ser”, principalmente, algo que *justifique a truculência e os “erros” — o “espanto”*. Para os “mestres explicadores”,⁸ mesmo quando a própria “justificativa” é muito desconcertante, não se consegue manter silêncio, pois preferem falar sobre os “brutamontes” a entrar em contato com esse “não ser” que não *sabe “ser”*.

A própria existência do “ser” coloca a “razão” num paradoxo, pois aquilo que ele denomina como o “ser” é o impedimento de outros tantos “possíveis” e, principalmente, “impossíveis modos de ser”. Dentre as “impossíveis” modalidades de “ser”, a existência dos “brutamontes” é apenas a “manifestação” de um tipo de sujeito que, “com ou sem razão” fazem-nos perder as “palavras”, mais propriamente, levam-nos a pensar o “impensado”. Poderíamos afirmar que são os “brutamontes” que nos “mostram” o “impossível” do nosso

⁵ SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 140.

⁶ COSTA, Jurandir Freire. *Playdoier pelos irmãos*. In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraternal*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 10.

⁷ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

⁸ Cf. idem.

“ser”, ou seja, aquilo que não queremos saber sobre o “ser” que “somos”. Esse “ser maléfico” faz questão de “mostrar” o que tanto se esconde dos “bem educados”: a “monstruosidade” do “ser”. Sobre *isso*, não se pode esquecer de que a palavra “monstro” vem do latim *monstrum* que significa “prodígio que anuncia ou informa a vontade dos deuses”.⁹ No caso específico de nosso estudo, podemos nos referir a esse significado como uma atitude de “mostrar, indicar, designar, dizer, dar a saber, dar a conhecer, expor, contar, referir, relatar, descrever, expor à vista, representar, dar a entender, animar, demonstrar, provar”,¹⁰ enfim, tudo aquilo do “ser” que consiste numa “ação de mostrar”.¹¹ Para nós, a “monstruosidade” é a demonstração da “barbárie”, mais propriamente, a *crueldade*.¹² Entretanto, a mesma palavra pode se referir à demonstração de algo talentoso no sujeito, quando nos referimos a um renomado artista como um *monstro* naquilo que faz.¹³

Tendo essa “ambivalência” presente na palavra “monstro”— *cruel e artista talentoso* —, podemos dizer que em vez de o “médico e o monstro”,¹⁴ em algumas circunstâncias, poderá se afirmar que o “médico

⁹ HOUAISS, Antônio. & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 1955.

¹⁰ Idem.

¹¹ Idem.

¹² Cf. idem.

¹³ Cf. idem.

¹⁴ Não faltam na literatura, narrativas sobre o sujeito que apontam diretamente para a “ambivalência” do “ser”, ou seja, expõem a “monstruosidade” presente na condição humana, que se encontra escondida por uma determinada “bondade” e uma enorme rigidez moral. Dentre esses textos, podemos nos referir ao livro: *O médico e o monstro*, no qual temos uma ficção sobre as possibilidades do sujeito, repentinamente, manifestar toda a sua *monstruosidade* escondida sob a aparência de um homem “bom”. Trata-se do relato de um personagem que, declaradamente, questiona-se sobre a sua própria *condição humana*, ou seja, afirma: “Foi, portanto, mais a rigorosa natureza de minhas aspirações do que qualquer degradação particular em meus defeitos que fez de mim o que eu era e, com um fosso ainda mais profundo do que na maioria dos homens, *separou em mim aquelas esferas do bem e do mal que dividem e compõem a natureza dual do ser humano*. (...) A cada dia, e por ambos os lados de minha inteligência, o moral e o intelectual, eu era, assim, atraído firmemente para mais perto daquela verdade cuja descoberta parcialmente condenou a um tão terrível desastre: *a de que o ser humano não é realmente um só, e sim, na verdade, dois*. Digo dois porque o estágio do meu próprio conhecimento não vai além deste ponto. Outros virão, outros irão me superar no mesmo sentido; eu arrisco a hipótese de que o homem será, em última análise, conhecido como um simples estado formado por múltiplos, incongruentes e independentes habitantes.” (Cf. STEVENSON, Robert Louis. A declaração completa de Henry Jekyll sobre o caso. In: _____. *O médico e o monstro*: Dr. Jekyll e Mr. Hyde. Trad. Flávia Villas Boas. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 79-80 (grifo nosso)). Já na vida real, a *monstruosidade* apresenta-se em diversas situações; dentre tantos casos, podemos destacar aqueles de pedofilia, como por exemplo, o caso do médico pediatra Eugênio Chipkevitch, desmascarado em março de 2002, pela prática de dopar crianças e jovens com medicamentos, em seu próprio consultório, para em seguida, deles abusar sexualmente. Como, também, podemos citar o caso do médico cirurgião plástico Farah Jorge Farah, de 53 anos, que em janeiro de 2003, foi acusado de matar e esquartejar a amante Maria do Carmo Alves, de 46 anos. Esses dois médicos, em suas *atuações bárbaras*, deixam à *mostra* o “impossível” de *monstruosidade* que pode se esconder por detrás da máscara daqueles sujeitos que “supostamente” encontram-se acima de qualquer suspeita.

é o monstro”.¹⁵ A *crueledade* tem o seu lado *talentoso* — os médicos torturadores *sabem* infligir a dor sem matarem a vítima e *talentosamente* “mostrar” toda sua *crueledade*. Portanto, tendo como base a afirmação de que o “médico é o monstro” podemos unificar a “monstruosidade” do “ser”; tanto sua *crueledade* como sua perfeição talentosa de realizar coisas *demasiadamente humanas*¹⁶ e para evitarmos *isso* — os monstros que podemos “ser” — insistimos inutilmente de que ainda se pode educar o sujeito para o “absoluto controle” entre as coisas do “bem” e do “mal”.

A “crítica” da educação do sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”

Como já afirmamos anteriormente, mesmo que o sujeito, pretensiosamente, considere “possível” manter controlados seus “impossíveis” *desejos*, *isso* não impede o *retorno do recalcado*, ou seja, o *sintoma* — seu lado “monstruoso” que tanto busca esconder de si mesmo. Mesmo que não queiramos *nada falar* sobre nossos “erros”, eles estão acontecendo a cada momento e cada vez mais precisamos despende uma maior quantidade de energia para esconder de nós mesmos aquilo que *somos*: sujeitos “bárbaros” “com ou sem razão”. Portanto, as teorias educacionais, para não dizer “manias educacionais”,¹⁷ às quais, *grosso modo*, todos são expostos, ao pautarem-se na “crença” de que é “possível” a formação de um sujeito íntegro, responsável, bondoso, dentre outras coisas, não estariam colaborando para esconder de nós mesmos nossa própria “monstruosidade”?

Tudo indica que seria de muito “bom senso” existir uma sábia *desconfiança* na instituição de uma “educação” que se considere a responsável pela formação da “razão justa” e “certeira”, pois em seu nome

¹⁵ Compreendemos que a dualidade entre o “médico” e o “monstro”, entre o “bem” e o “mal”, é mais sutil do que o simples jogo de “esconde-esconde” — é a dualidade, quase “imperceptível” e “enraizada” no “modo de ser” que caracteriza o gênero humano. Este “ser” a carrega consigo, como um estigma incompreensível, um “outro ser” que desconhece e emerge de maneira inesperada, expondo o monstro que “somos” ou podemos “vir a ser”. Entretanto este não deixa de se expor (de quem a personagem de ficção é uma caricatura); apesar do domínio que o médico (aquele que faz o “bem”) pensa exercer sobre o seu “monstro” de “si”. Assim, a literatura tem encenado de maneira brilhante, contundente e exemplar, algo sobre a manifestação no “ser” do *retorno do recalcado* — (*sintomas*).

¹⁶ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

¹⁷ Não são poucas as vezes que no transcorrer da nossa subjetividade tivemos que nos defrontar com as “manias educacionais” de nossos pais e educadores. Estas consistem num conjunto de “solicitações” e “exigências” que não têm por “fundamento” nenhuma “ciência da educação”. Correspondem apenas às formulações que têm por base o *sintoma* dos nossos educadores e, como tal, a *repetição*.

poderá estar sendo construída e organizada a “barbárie”, como por exemplo, os *campos de extermínios*.¹⁸ Em nome dos “com ou sem razão” podemos justificar a violência para com o *outro*. Entretanto, qual seria a gênese dessa *razão devastadora*?¹⁹

Partimos da hipótese de que a “razão” perde muito de sua capacidade de crítica e, porque não dizer, de criação, ao nos aproximarmos de um *grupo* que nos confirme determinadas “certezas”. Ela pode chegar a ponto de se dissolver completamente quando o sujeito encontra-se inserido na *massa*, pois no seu interior não lhe resta outra opção a não ser seguir o *fluxo*. É nos momentos de pânico, nos quais se busca sair da *massa*, que se pode observar essa *total amulação do sujeito*, de sua *vontade e razão*, ou seja, o quanto é “impossível” instituir uma *singularidade* e manifestar “com razão” a sua *vontade individual*. Mesmo que este tente aplicar golpes e empurrões para escapar dela, o que ele consegue é apenas atrair para si mesmo

¹⁸ Na perspectiva dos alemães, a construção e a organização dos *campos de extermínio* durante a ocupação nazista, demandaram o pleno uso de uma *razão* “crítica” e “justa”. No caso específico dessas construções, foi preciso o desenvolvimento de toda uma técnica de matança que diminuísse ao máximo seus custos. Assim, no uso da *razão* para tais finalidades *cruéis*, não se sabe os motivos que podem levar um “bom” engenheiro a projetar um “sistema ferroviário para conduzir as vítimas a Auschwitz, com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com estas vítimas em Auschwitz”. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 133. Podemos pontuar que a “racionalidade” reside em se aproveitar da malha ferroviária que já existia e a completar até os pontos requeridos, para promover a “organizada matança” dos Judeus — a chamada “solução final”. O uso da *razão* para a organização dos *campos de extermínios* elaborou todo o processo de matança como uma verdadeira “linha de produção”. Era preciso transformar um cidadão judeu qualquer, possuidor de todos os seus direitos constitucionais, em apenas um prisioneiro de um *campo de concentração*, sem pátria, sem direito e *sem nome*. Como “uma fábrica automática, como um moinho de farinha ligado a uma padaria. Numa ponta você põe um judeu que ainda tem alguma propriedade, uma fábrica, uma loja, uma conta no banco, depois ele atravessa o edifício de balcão em balcão, de sala em sala, e sai na outra ponta sem dinheiro, sem direitos, apenas com um passaporte onde se lê: ‘Você deve deixar o país dentro de quinze dias. Senão, irá para um campo de concentração’”. ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 58. O *campo de extermínio* “não foi apenas a primeira e mais importante instituição característica da Alemanha durante a era nazista, mas também, e muito significativamente, a maior e mais importante inovação institucional do período. Era assombroso o número de campos (mais de 10 mil) estabelecidos, mantidos e administrados pelos alemães”. GOLDBACH, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit., p. 185.

¹⁹ A questão básica que se deveria buscar analisar sobre o surgimento dos *campos de extermínio* na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial, seria a de compreender a gênese dessa “patologia social” e, principalmente, como foi possível desenvolver, em sociedades culturalmente sofisticadas, um grande potencial de agressividade em relação ao *outro*, até chegarem ao ponto de elaborarem uma forma sistemática e “científica” de *extermínio físico*. O texto intitulado: *La Personalidad Autoritaria* (Cf. ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else.; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La Personalidad Autoritaria*. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Editorial Proyección, s. d.) é uma tentativa de compreender como se torna possível a formação de um tipo de sujeito predisposto a cometer a *barbárie*, ou seja, “estudar o sujeito *potencialmente fascista*, cuja estrutura é tal que o faz especialmente susceptível à propaganda antidemocrática. Dissemos “potencialmente” porque não temos estudado pessoas que foram declaradamente fascistas ou que pertencem a uma organização fascista reconhecida. Na época em que recolhemos a maioria de nossos dados, o fascismo acabava de ser derrotado na guerra e, portanto, era difícil encontrar indivíduos que se declaravam abertamente partidários desta idéia; não obstante, podemos achar facilmente sujeitos cujos pontos de vista indicam, por sua índole, que aceitariam gostosamente o fascismo, se este se convertesse num movimento social forte e respeitável”. Idem, p. 28 (grifo do autor e tradução livre).

“mais golpes e empurrões. Quanto mais golpes dá e recebe, tanto mais claramente sente-se a *si próprio*, e tanto mais nitidamente recolocam-se para ele as fronteiras de sua pessoa”.²⁰

Podemos afirmar que a *razão* possui vários matizes que se encontram: desde a idéia da existência de uma capacidade *crítica* do sujeito, passando pela *alienação* dos *grupos*, chegando a sua total anulação no interior das *massas*. Entre as duas polaridades: a *razão crítica* e a *não razão*, os procedimentos *normativos* — traços característicos dos *grupos* — seriam uma das possíveis tonalidades do espectro colorido da *(des)razão* que utilizamos para não correremos o risco de existir algum “erro humano”.²¹ Para se evitar o “erro”, construímos uma série de *normas* a serem *fielmente* seguidas. Tal medida configura-se como uma necessidade para escaparmos da nossa própria *imperfeição* e alcançarmos a *perfeição*, pois não queremos nos defrontar a cada momento com uma decisão e, muito menos, com a possibilidade de ter que optar por um rumo a ser seguido na vida.²²

²⁰ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 26.

²¹ A expressão “erro humano” é muito curiosa, pois existiria algum tipo de “erro” que não fosse humano? Ela é geralmente empregada para justificar algum tipo de acidente provocado pela ação do homem. Quando o homem utiliza uma máquina qualquer, no caso de um acidente; temos o seguinte questionamento: sua causa é “erro humano” ou foi provocado por uma “falha mecânica”? A máquina não “erra”, pois no seu interior não há “pensamento vivo”. Somente ao homem pode-se atribuir essa qualidade. Sendo assim, os processos de produção tendem cada vez mais a sofisticar toda a sua mecânica, a fim de evitar qualquer tipo de “falha” e, simultaneamente, há a retirada de qualquer interferência da ação humana, para eliminar a possibilidade de qualquer tipo de “erro”. Quando é “impossível” retirar por completo a ação do homem do processo de produção, busca-se padronizar (*normatizar*) todos os seus procedimentos para que a sua ação seja tão mecânica e segura quanto a da própria máquina. No caso da aviação aérea, pode-se observar esse fenômeno, pois, basicamente, todos os procedimentos de voo são completamente informatizados. Somente na decolagem e na aterrissagem é que deve existir uma ação mais intensiva do piloto. No entanto, para se evitar o “erro humano”, ele deve seguir os procedimentos de decolagem e aterrissagem, os quais são quase todos padronizados. No caso de um acidente aéreo, nessas fases do voo, escuta-se dizer, muito mais, a expressão “falha humana” e, muito menos, “erro humano”. Entretanto, o acidente aéreo poderá ter sido provocado pelo fato de que o homem/piloto, por algum motivo, deixou de ser máquina e passou a ser humano, ou seja, em vez de *falhar, humanamente, errou*.

²² Podemos acreditar que em nossas escolhas, optamos pelo rumo a ser seguido na vida. Vivemos buscando algo que nos complete uma *falta* e, para tanto, realizamos um conjunto de coisas. Entretanto, o que tanto buscamos na vida? Isso me faz lembrar um “morador de rua” da cidade de São Paulo que, há mais de 10 anos, vejo sentado no mesmo lugar. Toda vez que passo por ele, fico com o sentimento de que giro como um peão ao seu redor, pois ele é um “verdadeiro” ponto fixo na minha vida. Por “opção”, giro “sem fim” e “sem rumo”, na minha *razão* de vida, nas “verdades” dos *grupos* e, ocasionalmente, na *anulação do meu sujeito perante as massas*. Ele, por “opção”, é fixo na sua “verdade” de viver corajosamente, sem medo algum, o *nada que é* e, cruelmente, aponta diretamente para o *nada que somos*. Um dia resolvi ir ao encontro desse homem. Quando me aproximei, não sabia o que dizer e tinha um certo receio de não ser muito bem recebido. Ao ficar à sua frente, cumprimentei-o perguntando:

— Tudo bem?

— Tudo.

— Já faz aproximadamente uns 10 anos que eu passo nesse lugar e sempre o vejo aqui. Hoje eu resolvi parar e conversar com você.

Entretanto, podemos pensar que para muitos é dificultoso em aceitar como o sujeito passa da “racionalidade” à “não-razão” ou da “não razão” para a “racionalidade”, como para este fosse somente possível “ser”, ou a “razão” ou o “sem razão”. Contudo, o paradoxo, seria em compreendê-lo como sendo, simultaneamente, “razão” e “sem razão”. Essa é a junção de “opostos” que consubstancia a contradição em “ser”, que a “educação” tende a querer eliminar com a exigência moral de que devemos “ser”, primordialmente, somente sujeitos de “razão”. Como essa exigência não pode ser garantida, recorre-se à imposição da *norma* como uma segurança para que a “não-razão” não encontre espaço para se manifestar. Mas, a própria *norma* poderá apresentar-se para o sujeito como algo *estranho* e, completamente destituída de qualquer “razão”. A *norma* como a garantia da “razão” acaba tendo como resultado a instituição de uma sociedade de sujeitos que operam no âmbito da “não-razão”. O sujeito da “razão”, funestamente, não consegue escapar do “monstro” da *irracionalidade*, que neste caso pode se expressar em nós mesmos ou na “máquina burocrática”.

Na *sociedade da norma* vivemos a revogação da premissa cartesiana: “penso, logo existo”, pela seguinte formulação: *não pense e existirá!*²³ Tudo parece indicar que a *razão crítica* e a *norma* operam em

— Tem alguns dias que eu não quero conversar. Eu parei de ler jornal e ver televisão em 1976 e, em 1979, abandonei o calendário.

Fiquei fascinado e muito implicado com essas atitudes e, em seguida, perguntei:

— Qual o seu nome?

— Raimundo (Todos os seus textos são assinados com o apelido: O “Condicionado”).

— De onde você veio?

— Eu vim do Estado de Goiás.

— Porque resolveu morar aqui e desse jeito?

— Resolvi não ter nada na vida, pois tudo não passa de uma *grande mentira!*

— Qual seria a *grande mentira?*

— Tudo!

— Você trabalhava em alguma coisa antes de vir morar aqui?

— Sim, eu vendia livros usados no centro de São Paulo.

— Você dorme aqui mesmo?

— Sim, eu me deito aqui e me cubro com essas coisas.

— Você precisa de algo? Quer que lhe traga alguma coisa?

— Não. Eu não preciso de nada. Eu não quero ter nada. Não se preocupe comigo. Tem algumas pessoas que passam por aqui e deixam um pouco de comida. Eu uso bastante lápis e papel, pois como não tenho nada para fazer, eu escrevo.

²³ O aplicador da *norma* não gosta de ser interrogado sobre os motivos de toda a sua exigência. Não pode, de forma alguma, explicar os motivos de sua ação, pois *não sabe* o que faz, apenas simula que *sabe*. Tantas e não são poucas vezes com que nos defrontamos com esses *burocratas do saber*. Não é muito difícil encontrá-los, pois estão em todas as partes. Basta precisarmos de alguma coisa e eles aparecem nos lugares mais inusitados. Surgem do nada, colocam-se a afirmar um conjunto de coisas sobre como devemos proceder, para *satisfazer* aquilo que tanto *desejamos* ou de que *necessitamos*. Nessas situações, eles

campos opostos. Como numa fábula, temos a situação de que, quando uma aparece, a outra desaparece. Não é possível a *razão crítica* conviver lado a lado com a *norma*. Quando *isso* aparentemente acontece, temos o surgimento de um tipo de sujeito que *sabe* justificar-se ou, até mesmo, desculpar-se *ironicamente* pelos motivos de sua própria *irracionalidade*.²⁴ São situações inusitadas, nas quais podemos escutar frases que vão desde: “é preciso seguir o regulamento” até “eu apenas cumpro ordens”.²⁵

Em determinadas circunstâncias, no transcorrer das nossas vidas, podemos optar por entregar nossos cuidados à instância julgadora da *razão* ou à *regra*; ao pensamento *crítico* ou à *norma*; ao *não saber* ou ao *saber*; à *dúvida* ou à *certeza*; ao *sujeito castrado* ou ao *não castrado*; ao “ser para si” ou ao “ser em si”; enfim, temos um conjunto de escolhas a que recorrer para amenizarmos a nossa *falta*. Temos uma oposição entre os sujeitos que idolatram a “verdade” e os que “desconfiam” dos que *sabem tudo*.²⁶

Podemos passar toda uma vida querendo encontrar as “decisões acertadas”.²⁷ Não é por acaso que se formam especialistas que redigem laudos para assegurar a “verdade dos fatos” e, principalmente, que

parecem possuir um enorme *prazer* em apresentar, prontamente, toda a sua ridicularidade, pois passam a nos exigir coisas que não servem para nada, a não ser para justificar a sua própria e ignorável existência.

²⁴ A *ironia* seria uma sofisticada utilização da *razão crítica* para agredir o *outro*. Temos, basicamente, duas modalidades para utilização da *ironia*: o “sentido primitivo” e o “sentido moderno”. No “sentido primitivo” é a “ação de interrogar simulando ignorância à maneira de Sócrates” e no “sentido moderno” é a “figura retórica que consiste em fazer entender aquilo que se pretende dizer, dizendo precisamente o contrário, com uma intenção de zombar ou de censurar”. LALANDE, André. *Vocabulário — técnico e crítico — da filosofia*. Trad. Fátima Sá Correia *et alli*. Porto: Rés-Editora, s. d. p. 703.

²⁵ Não se precisa de muito empenho para se constatar que “a palavra de ordem vigente é ‘levar vantagem em tudo, certo?’ Ética do malandro afinada com a corrupção crônica que infesta todos os estamentos da vida civil. Lado obscuro da fé cega de que sempre há de haver um jeito (para driblar as regras em benefício próprio). À lei universal internalizada do sujeito ético se substitui a paixão do esperto em ser a exceção que confirma a regra”. GOLDENBERG, Ricardo David. *No círculo clínico, ou, Caro Lacan, porque negar a psicanálise aos canalhas?* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 11.

²⁶ Nesses momentos em que temos que decidir entre ficar com aqueles que *sabem* e os *outros* que *não sabem*, seria bom recordarmos a máxima de Nietzsche que diz: “*Inimigos da verdade*. — Convicções são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras”. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 265 (grifo do autor).

²⁷ Aqui podemos sinalizar uma diferença entre aqueles que buscam “encontrar a decisão” e os outros que por si mesmos podem “tomar a decisão”. Os primeiros são aqueles sujeitos que sempre querem “encontrar” a “salvação”. Estes nunca perdem a “esperança” de “encontrar” no *outro* um “verdadeiro” caminho que lhes possa amenizar o próprio desespero perante a vida. São estes que compram, freneticamente, os livros de “auto-ajuda” e lotam os auditórios para escutar aqueles que “sabem” algo que possa auxiliá-los na vida — acabam por se tornar escravos da “salvação”. Os segundos possuem uma certa “autonomia” na “razão” e podem discernir em seu próprio julgamento a melhor coisa a fazer. Conseguem “tomar” as decisões sobre o destino da vida, portanto, possuem um certo grau de “liberdade” em ser. Entretanto, os dois extremos são “perigosos”, pois aqueles que somente querem “encontrar” e os “outros” que “sabem” as decisões a serem “tomadas” impedem qualquer tipo de diálogo. Seria algo mais sensato que o sujeito estivesse sempre predisposto a “encontrar”, como também, a “tomar” decisões, ou seja, um “equilíbrio” entre “saber” e “não saber”, mais propriamente, uma “identificação” com os sujeitos que permanecem na posição do “suposto saber”.

ocorrem *formações de grupos*, aos quais nos submetemos para encontrar determinadas “certezas”.²⁸ Tanto perante os “especialistas do saber”, como também nos *grupos*, ficamos completamente dependentes de suas atribuições e não possuímos mais qualquer julgamento sobre o destino a ser dado à própria vida.²⁹ Podemos ficar num tal estado de dependência para com os sujeitos portadores do suposto *saber*, que abandonamos por completo os recursos internos da nossa própria experiência, conhecimento e sensibilidade para compreender as coisas do mundo, mais propriamente, o *outro*.³⁰

Para os “especialistas do saber”, cada sujeito, cada ocorrência é apenas um número nas estatísticas que apontam diretamente para os fatos. A partir dos “dados”, torna-se possível avaliar a medida exata da segurança nas cidades, os produtos a serem consumidos, a perspectiva de vida, entre outras coisas. Vivemos numa sociedade governada pelos números.³¹ Pouco se escuta falar sobre a qualidade de vida daqueles que

²⁸ É muito curioso e, até mesmo, *estranho* como os *especialistas do saber* são requisitados para se pronunciarem perante a sociedade sobre acontecimentos que atingem a todos. Tem-se a nítida sensação de que aqueles sujeitos do “suposto saber” *não sabem* o que fazer com suas palavras, pois também estão incertos de suas próprias formulações. Contudo, precisam afirmar algo que possa amenizar o sofrimento daqueles que, supostamente *não sabem* e, contudo, não conseguem se sustentar nesse lugar da *falta*, para não dizer, não conseguem tolerar sua própria carência perante a vida.

²⁹ Nos nossos dias atuais o “médico” é aquele que assume o principal papel de poder afirmar algo “verdadeiro” sobre o que seria o mais sensato a fazer com a vida. Em tempos atrás, seria o “padre” a ocupar esse lugar de “guru”. Podemos nos perguntar por quais motivos optamos por *um* ou *outro* “guru”. No caso da escolha entre o “médico” ou o “padre” podemos formular a seguinte *tese*: quando os “cuidados” eram centrados na “alma”, prevaleceu o “padre”. Entretanto, em nossos dias, os “cuidados” são centrados no “corpo”. Somos um “corpo” que cada vez mais precisa de “cuidados” para se manter “jovem” e “saúdável” e é o “médico” que *sabe* o que devemos fazer com as nossas vidas. Assim, passamos, basicamente, de um estado de nos ajoelharmos perante um “padre” para escutar a “verdade”, para um outro em que, insistentemente flexionamos e estendemos a articulação do joelho nas academias de ginástica após escutarmos a “verdade” médica de que estamos “aptos” à prática do “exercício físico”. Enfim, na transposição da “verdade” da “alma” para a “verdade” do “corpo” acabamos por trocar, também, o *soar* dos sinos pelo *suar* do corpo.

³⁰ Na passagem de ano de 2002 para 2003 acabei por decidir passar esse momento na praia de Maresias que fica no litoral norte do Estado de São Paulo. Essa praia é atualmente muito freqüentada por pessoas interessadas em diversão, pois nela estruturou-se todo um aparato urbano de bares e casas noturnas e, até mesmo, um Shopping. Nesse lugar defrontei-me com sujeitos cujo olhar era completamente “enviadrado”. Uma sensação muito *estranha*. Um sentimento de ser estrangeiro na própria terra em que se vive. Um amigo que estava comigo naquele lugar dizia-me: “aqui para você ser olhado tem que vestir roupa de grife”. Foram dois dias que passei naquela praia e percebi que não fui olhado. Mas acabei por perceber que o olhar daqueles sujeitos era um olhar para si mesmo. A insensibilidade daqueles sujeitos perante o *outro*, mostra “pessoas incapazes de amar. Isto não deve ser entendido num sentido sentimental ou moralizante, mas denotando a carente relação libidinal com outras pessoas. Elas são frias e precisam negar, também em seu íntimo, a possibilidade do amor, recusando de antemão nas outras pessoas o seu amor antes que o mesmo se instale. A capacidade de amar, que de alguma maneira sobrevive, eles precisam aplicá-la aos meios”. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 133.

³¹ Quando pensamos em números, não podemos deixar de comentar que a intervenção governamental é diretamente afetada pela quantidade de homicídios, assaltos, leitos hospitalares, vagas nas escolas, etc. Podemos pensar que o *governo é um governo dos números*, pois somente através da quantificação dos sujeitos é que se torna possível um tipo de intervenção meticulosamente calculada, no entanto, completamente impessoal. Isso assemelha-se ao tratamento dado a todos os prisioneiros de um *campo de concentração*, os quais não passavam, também, de apenas um número gravado na própria pele. Com isso, os dirigentes dos *campos de concentração* procuravam destituir a “individualidade dos prisioneiros, pois isso tornava mais fácil o

lotam as salas de aulas, os leitos hospitalares, as ruas das grandes cidades e, muito menos, daqueles que vivem nos presídios. No entanto, numa pequena entrevista realizada com um ex-interno da Febem — um sujeito “não especialista do saber” —, pode-se escutar um pensamento *estritamente crítico* sobre o destino do presídio do Carandiru. Diz o entrevistado:

Sabe o que mais me preocupa se acabarem com o Carandiru? É que vão acabar com todo mundo lá dentro! Meu maior sonho é que ninguém precisasse estar lá dentro! *Aí, sim que o Carandiru poderia deixar de existir.*³²

Deveríamos levar em conta que a “miragem de salvação” do sujeito dificilmente seria alcançada, pois ela sempre estaria um pouco mais à frente. Nada podemos afirmar de como devemos proceder para encontrá-la, mas desde já, seria preciso enfrentar a “realidade à seca”,³³ pois é assim que o ex-interno da Febem olha e vislumbra a realidade e o que, de certa forma, lhe possibilita a *críticidade da razão*. Ele não trata os sujeitos presos no Carandiru como uma *coisa entre o “bem” e o “mal”*, um número nas estatísticas que se deve tirar de um lugar e colocar em outro.³⁴ Seu pensamento é “crítico” por não se enquadrar no

tratamento brutal e também porque, imaginavam, isso era mais apropriado ou conforme com a ordem moral do mundo — os alemães não concebiam os prisioneiros como merecedores do respeito fundamental que o reconhecimento da individualidade pessoal confere. Os cabelos dos internos eram uniformemente raspados, o que os transformou ainda mais em uma *massa* indistinguível. De fato, despojado de cabelos e submetidos à subnutrição extrema, homens e mulheres tornam-se indiscerníveis. Os alemães nunca se deram ao trabalho de aprender os nomes dos internos dos campos”. GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit., p. 190 (grifo nosso).

³² Cf. RAMOS, Eduardo. *Tortura no Brasil hoje* (Documentário). Tv PUC SP: São Paulo, 2001.

³³ Termo utilizado pelo professor Leandro de Lajonquière ao referir-se sobre a possibilidade de uma prática educativa que não esteja circunscrita às ilusões das teorias (*psico*) pedagógicas. Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de palestra. São Paulo: USP, 2001. Educar o sujeito *desmistificando*, para não dizer, *desmascarando* a realidade é algo primordial, pois “o homem não pode permanecer eternamente criança; tem que sair algum dia para a vida, a dura ‘vida inimiga’. Esta seria a ‘educação para a realidade’”. FREUD, Sigmund. El porvenir de una ilusion. 1927. Op. cit., p. 2988 (tradução livre e grifo nosso).

³⁴ Para acabar com o complexo presidiário do Carandiru, cumpriu-se uma “promessa de campanha política”, pois foi realizada uma transferência maciça de todos os presos para outras cadeias menores que foram construídas em diversas regiões do Estado de São Paulo, para receber toda a população carcerária. No entanto, o que se fez com essa transferência dos presos para outras localidades, basicamente, foram duas coisas: primeiro, eliminar-se a mazela social. A transferência dos presos faz parte do projeto de reurbanização, no qual foi explodido parte do *complexo Carandiru* da cidade de São Paulo como uma tentativa de apagar o projeto arquitetônico do presídio e, principalmente, as trágicas lembranças ocorridas naquele cenário. Portanto, não foi por acaso que o “pavilhão 9” dentre tantos outros foi escolhido para ser demolido, pois não se pode esquecer que no dia 2 de outubro de 1992 foram mortos, oficialmente, 111 presos numa represália da polícia para conter uma rebelião. O que se busca é tirar, com o “fim do Carandiru”, da visibilidade urbana; como a sociedade trata aqueles que não se adequaram às *normas* de convívio em sociedade. A outra coisa que se busca fazer com a transferência dos presos é aplicar-lhes uma “simples” tática do *poder*: “para se governar é preciso dividir”. Entretanto, por mais que se faça para se esquecer que um dia Carandiru existiu, nada se pode fazer para apagar a memória daqueles que ali viveram. Cf. SCHIVARTCHE, FABIO. Memória do Inferno. *Carta Capital*. São Paulo, Ano IX, n.º 221, p. 12-9, 25 de dezembro de 2001. Sobre a memória daqueles que viveram no Carandiru,

estéril modo de pensar dos “com ou sem razão” que vivem obsessivamente buscando se fixar entre as coisas do “bem” e do “mal”. A “força da crítica” apresenta-se com o “impossível” modo de pensar a realidade, ou seja, um “olhar verdadeiro” para as coisas da vida que poderá permitir romper com a *repetição*, mais propriamente, a mesmice em “ser” pertencente ao *grupo* ou à *massa*.

A *razão crítica* não pode ser elaborada ao tratar os sujeitos como *coisa*, como se todos formassem apenas um único bloco unificado, uma única *massa* compacta. Para seu exercício, é preciso que a vida de cada um esteja inteiramente presente. Não podemos deixar de apontar que o tratamento dado por uma *razão governante*, estritamente quantitativa, constitui-se como um campo fértil para o crescimento dos *grupos* e, ocasionalmente, das *massas*. O sujeito tratado como *coisa* reage prontamente como *coisa*; destituído, assustadoramente, de qualquer sentimento perante a vida. A “crítica” da educação entre as coisas do “bem” e do “mal” seria um dos elementos centrais para destituir a formação de sujeitos que *atuam* com truculência “com e sem razão” perante a vida. Entretanto, qual seria o “impossível” caminho para a formulação de uma “teoria educacional” e, principalmente, uma “prática educativa” que tenha a vida como um valor supremo a ser respeitado? De imediato podemos afirmar que seria o rompimento de uma “educação maníaca”, ou seja, evitar-se uma educação que *escraviza o sujeito em “pequenas verdades”, as quais podem torná-lo completamente intolerante perante a diferença*. O contraponto dessa situação seria uma “educação depressiva”, mais propriamente, uma “educação” que permita ao sujeito o “entristecimento”, o que pode permiti-lo pensar a vida e fazer outras “associações” a ponto de ampliar seu “modo de ser”.³⁵

não posso deixar de lembrar os comentários de um ex-detento que estava próximo durante a minha visita a esse complexo presidiário que fora aberto ao público após a transferência de todos os presos no final do ano de 2002 — ele dizia: “Foi aqui que vivi. Nem posso acreditar. Foi aqui que vivi. Isso aqui foi um verdadeiro inferno”.

³⁵ Sobre essa questão da *tolerância* podemos afirmar que “não é possível pensar em relações solidárias sem vínculos identificatórios e reconhecimento de diferenças, operando em movimentos simultâneos. Quando não se pode reconhecer o semelhante enquanto outro, busca-se construir unidades coesas, pela via da definição de identidades, atuando o que Freud denominou narcisismo das pequenas diferenças, em que o outro é investido como estranho absoluto, objeto de ódio e de movimentos de destruição, seja por anulação, exclusão ou incorporação devoradora (apropriam-se as qualidades, fazendo desaparecer o outro enquanto outro)”. CAVALCANTI, Ana Elizabeth *et alli*. Reflexões sobre a instituição psicanalítica na contemporaneidade. In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 135.

A “educação depressiva” versus a “educação maníaca”: o “impossível na educação” e as trincas no sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”

Deveríamos ser mais cuidadosos ao apresentar nosso *suposto saber*, nossas *certezas*, àqueles que são *carentes de verdades*.³⁶ Nos *grupos*, pode-se observar uma mistura entre a *carência de não saber* e a presença de *saber*. São os que *sabem* — os líderes —, oportunos, em alimentar a extrema ferocidade daqueles que se encontram *alucinados* por querer encontrar o caminho mais curto, rápido e seguro para que não tenham que se defrontar com o vazio; *desesperadamente*, com o *nada*, *que é o seu ser*. A este tipo de “euforia” presente na “relação educativa” denominaremos como uma “educação maníaca”. Para estes “educadores” determinados que *sabem* o “caminho” certo e seguro para o encontro da “felicidade”, não há nada que possa impedir sua realização (da felicidade), ou seja, propõem uma “educação” que elimine todos os *conflitos* em “ser”. Para tanto, deve-se entregar prontamente a algo que lhe seja superior, uma “verdade inabalável”. A *identificação* com o *grupo* e a *obsessão* pela “verdade” funcionam como os eixos principais que fazem funcionar toda a mecânica *autoritária e controladora* dos *agrupamentos*.³⁷ Todos os que ali se encontram presentes são *iguais* e possuem o mesmo objetivo e principalmente, o mesmo tratamento dado pelo líder.³⁸

Toda a organização do *agrupamento* está, basicamente, pautada em *regras* internas ao seu

³⁶ Sobre a “certeza” não podemos jamais esquecer de que eles — os dirigentes dos *campos de concentração* — só podiam realizar tais *barbáreis* com os seus prisioneiros, porque estavam convencidos de que aquilo que faziam era a coisa mais certa. Isso permite responder à necessidade em documentar como os alemães trabalhavam nesses *campos de extermínios*, visto que quiseram fotografar sua truculência. Uma foto deixou-me completamente embaraçado ao tentar compreender como é possível existir tamanha *monstruosidade*: trata-se de um soldado alemão que pediu para fotografá-lo ao fuzilar uma mãe que segura seu filho no colo. Cf. GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit., p. 434. O que eles queriam com esses registros era mostrar, orgulhosamente, para todos, como procederam para realizarem a “solução final”.

³⁷ Esses *agrupamentos* podem ser pensados como “fratrias” que se tornam “autoritárias”, ou seja, “a cristalização das fratrias, a tentativa de transformá-las de campo de experimentação em campo de produção de certezas, produzirá fatalmente a segregação e a intolerância, em nome do narcisismo das pequenas diferenças”. KEHL, Maria Rita. Existe uma função fraterna? ?In: _____ (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 45.

³⁸ Freud compreende que o tratamento de *igualdade* do líder para com o *agrupamento* é uma exigência para a manutenção do estado gregário de todos os sujeitos que o compõe. Assim sendo, a criança “se vê obrigada a identificar-se com as demais crianças e no grupo infantil se forma então um sentimento coletivo de comunidade, que logo experimenta na escola um desenvolvimento posterior. A primeira exigência desta formação reativa é a justiça e o trato igual para todos. É conhecido com que força e solidariedade se manifesta na escola esta reivindicação. Sendo que um não pode ser o preferido, pelo menos que ninguém o seja”. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2594 (tradução livre e grifo nosso).

funcionamento — “as manias educacionais” —, ou seja, na “imposição” do “*desejo*” da maioria de seus componentes. Isso, o seguimento “fiel” aos mandamentos do líder,³⁹ constitui-se num conforto, e de certa forma, é uma estratégia para evitarmos o contato com o nosso sofrimento e vivermos frente a frente com nosso próprio *desamparo*. Todavia, qual seria o *desamparo humano* que procuramos tanto afugentar?

Podem ser vários os motivos do *desamparo do homem*. Podemos pensar — em última instância — que um deles seria o de ter que lidar com sua própria fragilidade perante o mundo. Tal situação poderia estar diretamente associada à expectativa da própria destruição física, o que pode nos levar a um estado de total *ansiedade*.⁴⁰

Na *Psicanálise*, o conceito de *ansiedade* está relacionado ao *conflito* psíquico no qual o sujeito encontra-se mergulhado.⁴¹ Mesmo que possam existir algumas variações para definirmos a *ansiedade*, não podemos deixar de considerar os sentimentos que todos nós temos quando a vivenciamos. Nesses momentos, ficamos completamente aflitos com nossos próprios *fantasmas*. São situações de risco que nos despertam primitivos mecanismos de defesa, que buscam evitar a qualquer custo o nosso contato com a *ansiedade*, ou, dependendo da situação, tolerarmos a *angústia*.⁴² Nesses estados de *desespero* podemos, até

³⁹ Podemos pensar que uma “boa” liderança é aquela que consegue se apresentar como a síntese de todos os *desejos* presentes no *agrupamento*.

⁴⁰ É importante destacar que a tradução do termo alemão *Angst*, possui algumas variações, ou seja, pode significar “‘medo’, abarcando desde os sentidos de ‘temor’ e ‘receio’ até os sentidos intensos de ‘pânico’ e ‘pavor’, podendo referir-se a objetos específicos ou inespecíficos. Não há bons equivalentes em alemão para ‘ansiedade’ ou ‘angústia’, e ocasionalmente os três termos (‘angústia’, ‘ansiedade’ e ‘medo’) podem se corresponder. Do ponto de vista lingüístico, não haveria por que traduzir *Angst* preponderantemente por ‘ansiedade’ ou ‘angústia’; poder-se-ia traduzir geralmente por ‘medo’”. HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário Comentado do Alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 71.

⁴¹ Apesar da indiferença na tradução da palavra *Angst*, é oportuno sinalizar algumas diferenças que podemos obter no uso da palavra “ansiedade” e “angústia”. A “ansiedade” estaria situada na expectativa, ou seja, uma “expectativa inquieta” por algo que ocorrerá”. Idem, p. 65. A “angústia” é muito mais catastrófica, pois “refere-se a algo mais próximo de uma ‘condição existencial’, trata-se de um ‘sofrimento’, de algo que se ‘volta para o próprio sujeito’ (uma pessoa angustiada pode significar uma pessoa sofrida)”. Idem, p. 64. Assim sendo, para Freud, “a angústia é a reação a uma situação perigosa. (...) Poderíamos dizer que os sintomas são criados para evitar o desenvolvimento da angústia”. FREUD, Sigmund. *Inibição, sintoma y angustia*. 1925 [1926]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2858 (tradução livre).

⁴² É muito difícil expor em palavras a *dor*, o *sofrimento*, entre outras coisas que podemos sentir no estado de *ansiedade* ou, até mesmo, na *angústia*. Como seria possível expor em “palavras” o *vazio* que sentimos nesses momentos de “desespero”? Nesses momentos de *ansiedade* ou *angústia*, tem-se o sentimento de que não há “palavras”, pois a “garganta” parece se “fechar” para qualquer tentativa de querer dizer algo que expresse a *dor* ou *sofrimento*. Assim, reafirmamos que, dependendo do *desespero* em querer antecipar a situação a ser vivida, o sujeito pode se encontrar em *ansiedade* ou em *angústia*. Entretanto, no caso da *angústia*, há uma significativa alteração no sujeito, pois esta já seria a própria “vivência” do próprio estado *desesperador*, o qual deixa o sujeito com o sentimento de algo que lhe “aperta” e “estrangula” e isso justifica o uso desse termo para tais sentimentos, pois a própria etimologia da palavra “angústia” refere-se a esses estados, ou seja, no alemão “*angst* deriva-se da

mesmo, passar a *alucinar* a realidade para que possamos suportá-la, ou seja, quantos não preferem *alucinar* a enfrentar a “realidade à seca”?⁴³ No estado de *ansiedade* ou de *angústia*, o sujeito vive sentimentos que vão da expectativa até um “verdadeiro temor” de que algo está *realmente* proporcionando as condições eminentes da sua própria aniquilação física,⁴⁴ mais propriamente um medo da aniquilação do “eu”.⁴⁵ É preciso um lugar para se esconder, um refúgio onde se possa encontrar segurança, para tanto, é preferível entregar-se às “certezas” dos *grupos*, a tolerar as “incertezas” da vida. É preferível anular-se enquanto sujeito no interior das *massas*, a ter que viver sua própria subjetividade. Para não vivermos o *vazio*, a *depressão* em “não ser” passamos a preenchê-lo com *coisas* que *sabemos*, pois “não queremos cair” e sim nos mantermos na “altura” que consideramos “adequada” para o “ser”.

Compreendemos a “depressão” do sujeito como uma “queda”, uma “descida” para dentro do nosso “ser” — pouco importa que este seja “com ou sem razão” ou esteja entre o “bem” e o “mal” — e isso o faz constatar que não há “nada a encontrar”, a não ser o “impossível” de ter que lidar com o próprio *desejo*. Uma “educação” que permita ao sujeito defrontar-se com esse “vazio em ser”, denominaremos como uma “*educação depressiva*”, ou seja, uma modalidade de “educação” que instaure *trincas* na “verdade em ser” não dando nenhuma “falsa sustentação” para o sujeito.

Os *grupos* e as *massas* são “organizações” ideais para se evitar a “depressão”, ou seja, são lugares para preenchermos nossas vidas, sem que tenhamos que nos defrontar com o próprio *desejo* e, muito menos,

raiz indo-européia *angh*; que se refere a ‘apertado’, ‘apertar’, ‘pressionar’, ‘amarrar’ (no alemão atual *eng* significa apertado). Ligadas à mesma raiz estão as palavras *ágchein* do grego (estrangular), *angina* do latim (sensação de sufocamento, aperto), e mais tarde *angústia* no latim (aperto)”. HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário Comentado do Alemão de Freud*. Op. cit., p. 63 (grifo do autor).

⁴³ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de palestra (2001). Op. cit.

⁴⁴ Provavelmente, o medo da aniquilação física seja o medo primordial com o qual a criança haverá de se defrontar. Tais sentimentos promovem um total estado de ansiedade que pode ser apaziguado pela presença de uma *mãe suficientemente boa*. Assim sendo, a “mãe tem que provar repetidamente pela sua presença que ela não é ‘má’, uma mãe que ataca”. KLEIN, Melanie. A importância das situações de ansiedade arcaicas no desenvolvimento do ego. In: _____. *A psicanálise de crianças*. Trad. Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 199.

⁴⁵ O caso clínico de “Juanito” apresentado por Freud, descreve o estado de *angústia* decorrente do seu medo por cavalos, ou seja, temos o “retorno do reprimido, caminho esse que foi seguido de tal maneira, que o material patogênico foi transferido ao complexo do cavalo e transformados, uniformemente, em *angústia*, todos os afetos concomitantes”. FREUD, Sigmund. *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso “Juanito”)*. 1909. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1435 (tradução livre e grifo do autor). O medo de “Juanito” pelos cavalos poderia causar-lhe elevado sofrimento para prosseguir sua vida. A possibilidade de elaborar seus *fantasmas* fez com que, de certa forma, ele pudesse lidar mais apropriadamente com seus próprios medos.

com a “responsabilidade” de ter que assumir a própria vida.⁴⁶ Nos *grupos*, se fortalece o *ideal do eu* e nas *massas*, não existe o *eu*. Tanto num lugar como no outro, o sujeito não sente *culpa* pelos seus atos e, muito menos, tolera algum tipo de conflito ou algo que o aproxime de um estado de *ansiedade* ou de *angústia*.⁴⁷ Temos assim, a “possibilidade” da formação de um tipo de sujeito que *atua numa estrutura estritamente psicótica*.⁴⁸ *Acredita-se que para prevenir as formações desses tipos de agrupamentos — os sujeitos intolerantes perante a diferença ou incapazes de sustentar a falta — seria necessário instaurar “dívidas” em suas “certezas”, pois as próprias dívidas poderiam permitir o “tempo do pensar” e, até mesmo, suportar a vivência de algum tipo de frustração.*

Partindo da *tese* de que, é necessário, realmente, proporcionar todas as condições para que Auschwitz não se repita, seria preciso de algum modo, romper com a “**educação maníaca**” e proporcionar as condições para uma “**educação depressiva**”. Entretanto, é muito dificultoso alterar as condições objetivas do modo de vida para que, de alguma maneira, se pudesse favorecer *as experiências de sensibilização do sujeito*. Como as mudanças objetivas são difíceis de se realizar, poderíamos optar pela *esperança*, não muito menos trabalhosa, em poder alterar as condições subjetivas.⁴⁹ Para tanto, seria preciso

⁴⁶ Já é senso comum de que para se evitar a “tristeza” o sujeito tem que “sair” e encontrar outras pessoas. Institui-se que é preciso a todo custo se divertir e “ser feliz”. Vivemos numa sociedade em que não se tolera a “tristeza”, diria em que não se tolera a “depressão”.

⁴⁷ Quem já esteve diante de uma porta de estádio de futebol sabe que as *massas* não toleram a *ansiedade* por ter que esperar pela abertura dos portões. Nada pode ser feito para que esperem, calmamente, para seguirem seu *fluxo*. No seu interior, qualquer sentimento de angústia que decorra de um medo de aniquilação, é prontamente respondido com uma explosão de *pânico* ou de qualquer outro sentimento represado que necessita de espaço para explodir.

⁴⁸ O termo *psicose* “foi primeiramente empregado para designar a reconstrução inconsciente, por parte do sujeito, de uma realidade delirante ou alucinatória. Em seguida, inscreveu-se no interior de uma estrutura tripartite, na qual se diferencia da neurose, por um lado, e da perversão, por outro”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 621.

⁴⁹ Adorno — em seu artigo intitulado “Educação após Auschwitz” — já apontava para a possibilidade de humanizar o homem pela educação. Considerava ser de fundamental importância a formação de uma “auto-reflexão crítica” para se evitar a *barbárie*. Cf. ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. Op. cit., p. 121. Ou seja, para ele, “hoje em dia é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos, as tentativas de se contrapor à repetição de Auschwitz são impelidas necessariamente para o lado subjetivo”. Idem. Mais adiante, Adorno afirma que é “fundamental produzir inicialmente uma certa clareza acerca do modo de constituição do *caráter manipulador*, para em seguida poder impedir da melhor maneira possível a sua formação”. Idem, p. 130-1 (grifo nosso). O *caráter manipulador* é assim denominado por Adorno como sendo um tipo de sujeito que “se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado. A qualquer custo ele procura praticar uma pretensa, embora delirante, *realpolitik*. Nem por um segundo sequer ele imagina o mundo diferente do que ele é, possesso pela vontade de *doing things*, de fazer coisas, indiferente ao conteúdo de tais ações. Ele faz do ser atuante, da atividade, da chamada *efficiency* enquanto tal, um culto, cujo eco ressoa na propaganda do homem ativo”. Idem, p. 129.

fazer com que os sujeitos entrassem em contato com os seus *desejos mais profundos*, com a *falta*, sem que esse contato resultasse numa *atuação descontrolada*. Isso implicaria a formação de um tipo de sujeito que, de algum modo, se permitisse defrontar com o *conflito* ou, até mesmo, vivenciar, necessariamente, um profundo estado de *ansiedade* ou de *angústia*, sem ter que se refugiar nos *grupos* ou integrar alguma *massa* para escapar da *realidade e desprender-se na alucinação que conforta o seu "ser"*.

Tendo como premissa o "possível" da "educação maníaca" formadora dos "brutamontes", poderiam as "teorias educacionais" à "responsabilidade", reverter essa situação? Teria a "educação depressiva" as condições necessárias de assumir a tarefa na *formação de um homem que reconhecesse em si a sua própria monstruosidade e soubesse mantê-la afastada e controlada*? Muitos acreditam que sim, mas o dia-a-dia vem demonstrando que, essa "cruzada educacional", pouco resultado vem apresentando na constituição de um "homem pacificador" e, principalmente, "pacificado". O que temos é, justamente, o contrário, ou seja, estão soltos pelas ruas sujeitos com uma *vontade de vingança, intolerantes*, enfim, por mais que se faça, em termos "educacionais", pouco se tem evitado para a *formação de "brutamontes"* — *sujeitos que se encontram com o "ódio à flor da pele"*.⁵⁰ Como se pode explicar o surgimento desses tipos de sujeitos que estão predispostos a *atuarem cruelmente*?

Tudo indica que nossa contemporaneidade é formada por sujeitos que possuem um "medo" de encontrar o "outro", ou melhor, que estruturam basicamente suas "defesas" na utilização exclusiva da *posição esquizoparanóide*. Basta andarmos pela cidade para que possamos observar que nossas casas são uma versão modificada dos presídios e dos castelos medievais, pois em vez das muralhas e dos fossos, colocamos em seu lugar as cercas elétricas, câmeras de circuito-fechado, alarmes sonoros, enfim, todo um instrumental que tem por objetivo evitar a invasão ou a fuga.⁵¹ Podemos observar como esse *medo do ataque* determinou a arquitetura das construções das cidades. As ruas, as casas, os muros, enfim, todo o

⁵⁰ O "ódio à flor da pele" pode ser vivenciado em quaisquer circunstâncias; como, por exemplo, quando um dia, ao estacionar a moto, um sujeito, ao parar seu carro próximo de onde eu estava, violentamente me disse: "a sua moto não pode ocupar a vaga de um carro!". Ele não queria saber, colocou o seu carro numa tal maneira, impedindo a minha saída. Não tinha nenhuma possibilidade de argumentação, coisas do tipo: "olhe para os lados e veja que não há vagas especialmente reservadas para estacionar motos" ou, "você já reparou que a única vaga disponível para estacionar era essa?". Percebi que não tinha nenhuma possibilidade de argumentação, considero que, o que ele esperava era a minha reação, para poder *atuar* violentamente, pois, provavelmente, poderia estar armado. A única coisa que pude fazer foi não falar uma única palavra, pegar minha moto e, felizmente, ir embora.

urbanismo possui uma estreita relação condicionada pela circulação dos sujeitos, ou seja, trata-se de uma relação entre as coisas da *carne* e as da *pedra*.⁵²

As casas são voltadas todas para dentro. Pelo lado de fora, nada se vê da beleza da casa. O que somente pode ser visto da rua é um alto muro cuja é inspiração arquitetônica origina-se nos presídios e nos antigos castelos.⁵³ Podemos pensar que essas construções são para evitar o *ataque*, mas não haveria algo fundamental (*recalcado*) para ser analisado nesse tipo de medo? Não seria importante indagar qual é o medo primordial do homem ao buscar refúgio nesses tipos de construções? Para Canetti esse “medo” é consequência do temor do contato. Para evitá-lo:

as pessoas trancam-se em casas que ninguém pode adentrar, somente nelas sentindo-se mais ou menos seguras. O medo do ladrão não se deve unicamente a seu propósito de roubar, mas é também um temor ante seu toque súbito, inesperado, saído da escuridão. A mão transformada em garra é o símbolo que sempre se emprega para representar esse medo.⁵⁴

⁵¹ Os castelos foram construídos para evitar que o inimigo externo *invadis*se seus interiores e as prisões foram construídas para impedir que o inimigo interno *fugis*se para o exterior. Em ambos os projetos arquitetônicos, temos o mesmo princípio — impedir a passagem do inimigo —, apenas altera-se o sentido dessa passagem.

⁵² A referência da relação entre a *carne* e a *pedra* é para pensarmos nas cidades como um lugar que possibilitaria a nossa aglomeração e circulação no seu interior. Cf. SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad. Marcos Arão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997. Tudo leva a crer que é possível circularmos pelas cidades assistindo à miséria como se fosse uma imagem de televisão. Tudo é apenas imagem. A televisão e a janela do carro compõem uma realidade que não nos pertence, a que devemos somente assistir, para não dizer, apreciar a imagem. Mas o que podemos esperar de uma civilização que assistiu à Guerra do Golfo e ao bombardeio da Otan a Belgrado pela televisão, como se fosse um filme de ficção científica? Podemos viver plenamente um sentimento de que toda a *barbárie* que nos cerca não tem nada a ver conosco. Para tanto, fomos educados a ter e, principalmente, a manter uma distância em relação ao *outro*. O relato de Richard Sennett, em seu livro intitulado, *Carne e Pedra*, indica a presença dessa modalidade de educação no interior das cidades. Diz ele: “anos atrás, na companhia de um amigo, fui assistir a um filme, num cinema de *shopping* suburbano, em Nova York. Na guerra do Vietnã, ele fora atingido por uma bala e sua mão esquerda sofreu amputação; os cirurgiões militares cortaram-na logo acima do pulso. Ele passou a usar uma prótese mecânica, com dedos de metal, o que lhe permitia segurar talheres e bater à máquina. O filme era um sangrento épico de guerra, e durante a sessão meu amigo permaneceu impassível, fazendo ocasionais comentários técnicos. À saída, fumando, aguardávamos outra pessoa que viria ao nosso encontro. Ele acendeu seu cigarro sem pressa, segurando-o com sua garra e levando-o aos lábios firmemente, quase com orgulho. O público acabara de enfrentar duas horas vendo corpos dilacerados, aplaudindo com o maior entusiasmo os lances mais violentos e a carnificina. Passando por nós, as pessoas se detinham, perturbadas com a prótese de metal, e se afastavam rapidamente. Logo, éramos uma ilha no meio delas”. Idem, p. 16.

⁵³ Sobre o uso arquitetônico do “muro”, em entrevista, o urbanista Peter Marcuse afirma que “São Paulo é a cidade com mais muros por metro quadrado do mundo”. MACHADO, Cassiano Elek. Urbanista se assusta com ‘feudos’ de SP. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, 07 de junho de 1998, p. 6.

⁵⁴ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 13.

Podemos dizer que esse *medo* representado pelas arquiteturas das casas é o de sermos invadidos.⁵⁵ No entanto, esse “medo da invasão” é algo que pode se referir tanto à casa como também ao *corpo*. Porém, no caso do corpo, a situação é pior, pois o medo a ser *recalcado* não é somente o de sofrer um *ataque*, trata-se também do *desejo* de realizar um *ataque*.

A qualquer momento, podemos nos encontrar em situações das quais não dispomos de recursos para evitar a *invasão do corpo* e o *controle* de nosso *desejo* em querer *atacar o outro*. Somos potencialmente *presa* e *predador*, devendo a todo custo controlar a situação.⁵⁶ O sujeito passa a viver o “medo” de não conseguir *controlar o seu desejo de destruição* e, simultaneamente, o de ter que *evitar a invasão*.

As civilizações, primordialmente a ocidental, foram construídas pautadas no medo. Uma História escrita sobre invasões, dominações, escravidões e mortes cruéis. Não é por acaso que vivemos num elevado grau de mobilização do estado de *ansiedade na posição esquizoparanóide*, porquanto o *outro invasor*, ou a *outra vítima*, poderá surgir a qualquer instante nas nossas vidas. Nesse estado de *ansiedade* ou *angústia*, o

⁵⁵ Os “moradores de rua” possuem uma outra lógica arquitetônica, pois enfrentam a intolerância daqueles que moram por detrás das paredes de concreto. Sua pequena moradia está situada num lugar público e todos se acham no “direito” de legislar sobre a sua “casa” e, até mesmo, sobre a sua vida. Infelizmente, pude presenciar essa *barbárie* nas ruas de São Paulo. Um dia, tarde da noite, quando voltava para casa, passando por um lugar de costume, observei que nas imediações de um lugar habitado por um “morador de rua”, que há alguns anos vivia naquele local, estavam estacionadas duas viaturas da guarda municipal. Preocupado com o que estava se passando, parei e me aproximei do local. Ao chegar perto, encontro oito homens armados, cercando o “morador de rua”; a “sua casa” toda destruída no chão e uma mulher do serviço social, com uma prancheta na mão, fazendo anotações. Eles estavam “recolhendo” o “morador de rua”; mesmo assim perguntei: O que aconteceu aqui? Respondeu o guarda: Nós estamos limpando o local! Eu comecei a me sentir péssimo, pois nada podia fazer para impedir tamanha *crueldade*. A mulher do serviço social disse: *Ele recusa-se a dizer o seu nome* e nós teremos que levá-lo até a delegacia para fazer a sua identificação. Não conseguia parar de pensar no que poderia fazer para impedir essa *invasão e destruição*. Apenas presenciei a sua entrada no camburão da polícia e senti uma tristeza e, simultaneamente, uma *esperança* de que o *sem nome* saberá, como aqueles que sobreviveram aos *campos de extermínios*, escapar da truculência desses sujeitos pagos pelo Estado, como na Alemanha Nazista, para eliminarem o *outro judeu*, no caso, apenas o *outro da rua*. O ódio que os “moradores de rua” despertam nos “moradores das paredes de concreto” pode resultar do *desespero* em querer reduzir a cinzas duas imagens que eles proporcionam, ou seja, “por um lado, eles exorcizam um futuro que poderia ser deles, tentam apagar uma ameaça de ostracismos que espanta suas vidas, caso eles viessem a fracassar. Por outro lado, eles queimam um destino que provavelmente eles desejam: uma hipótese de sua possível revolta, de sua vontade de cair fora, pegar a estrada (...). Em suma, não deveríamos estranhar demasiado esses jovens sádicos e assassinos. Eles batem exatamente no que nossa cultura lhes ensina a detestar: o fracasso e sua própria rebeldia”. CALLIGARIS, Contardo. Os jovens reduzem a cinzas duas imagens. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada 4, 6 de janeiro de 2000, p. 8.

⁵⁶ O controle sobre a nossa própria agressividade pode estar presente no simples uso de uma bengala. A utilização desse objeto, exceto em casos de enfermidade, pode indicar duas coisas: “anunciar que as mãos do portador estão ocupadas com outra coisa que não o esforço útil, e, em consequência, tem utilidade como prova de ócio. Mas é igualmente uma arma, e preenche, nesse terreno, uma necessidade do *homem bárbaro*. O uso de um meio de agressão tão tangível e *primitivo* é deveras confortador para qualquer pessoa dotada até mesmo de uma ínfima parcela de ferocidade”. VEBLEN, Thorstein. *Sobrevivências modernas da proeza*. In: _____. *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. Trad. Olívia Krähenbühl. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 119 (grifo nosso).

sujeito delirante e ameaçado não consegue elaborar sua prática. Entretanto, como é possível amenizarmos o *medo por invasão, perseguição e descontrole*, quando buscamos o refúgio nos *grupos* e nas *massas*? Em outras palavras, seria nos perguntarmos por quais motivos prevalece uma “*educação maníaca*” em detrimento de uma “*educação depressiva*”?

No interior da *massa*, podemos viver um estado de segurança, na medida em que somos dominados por um sentimento de que nada poderá nos atacar. Ninguém pensa em *perseguir e atacar a massa*. Qualquer um pertencente à *massa*, sendo atacado, faria com que todos, de uma certa forma, passassem a sentir também a ameaça. No *grupo*, vive-se o mesmo sentimento, pois a “*igualdade*” vivenciada em seu interior, a *norma*, acalma a todos de qualquer tipo de sentimento de perseguição, mas *isso* não ameniza o *desejo* de um querer destruir o *outro*, principalmente, quando algum sujeito pertencente ao *grupo* busca romper com a *norma*. Podemos, então, concluir que tanto nos *grupos* e, fundamentalmente, nas *massas* tem-se como ideal que todos sejam iguais. Para as *massas*, o que conta é a não existência de nenhuma diversidade

nem mesmo a dos sexos. Quem quer que nos comprima é igual a nós. Sentimo-lo como sentimos a nós mesmos. Subitamente, tudo se passa então como *no interior de um único corpo*. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a massa busca concentrar-se de maneira tão densa: ela deseja libertar-se tão completamente quanto possível do temor individual do contato. Quanto mais energicamente os homens se apertarem uns contra os outros, tanto mais seguros eles se sentirão de não se temerem mutuamente.⁵⁷

O problema para o sujeito surge no momento de sua defrontação com um *outro externo*, que não pertence ao *grupo* ou à *massa*, pois se tem a idéia de que é somente o sujeito externo que poderá realizar um ataque. Nada sabemos sobre esse *outro*. Sentimo-nos bem protegidos próximos *uns dos outros*, semelhantes, mas pouco sabemos lidar com a *diferença*. No entanto, mesmo protegido no interior do *agrupamento*, o sentimento de insegurança ainda permanece, pois nada poderá impedir que o *outro* perseguidor realize, inesperadamente, um ataque. O que existe no interior dos *grupos* e das *massas* é um duplo sentimento de ameaça, na medida em que a perseguição poderá surgir tanto do exterior, como do interior dessas *aglomerações* de sujeitos, pois o inimigo pode também ser interno.⁵⁸ Essa ameaça de ataque iminente faz

⁵⁷ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 14.

⁵⁸ Os Estados Unidos são uma boa indicação de como o aspecto paranóico — a síndrome “onze de setembro” —, desenvolve cautelosos e extremos cuidados com os possíveis “suspeitos” de serem “inimigos” internos e externos aos “muros” da América. Isso pode ser observado nas declarações de Edward Said — Palestino e naturalizado americano — que morava há 40 anos em Nova York, onde foi professor de literatura na Universidade de Columbia, em que afirmava: “Há uma sensação generalizada na

com que tenhamos o sentimento de que “os muros exteriores são estreitados progressivamente, e os porões interiores cada vez mais minados. As ações do inimigo ao trabalhar nos muros são abertas e visíveis, mas ocultas e dissimuladas nos porões”.⁵⁹

Tanto para os *grupos*, como para as *massas*, a melhor coisa a fazer é antecipar o *ataque*, antes que o *outro* — o suposto inimigo — o faça. A *massa* é puro *fluxo* e os *grupos* são estritamente *normativos*. Quem não segue o *grupo* é um *anormal* e quem não segue a *massa* é *arrastado*. Qualquer sujeito que não pertença ao *grupo* ou à *massa*, poderá ser um *estranho* a ameaçar a segurança de todos. Devido a essa possibilidade, torna-se necessário vigiá-lo a todo o momento, pois o seu ataque poderá ser algo repentino.⁶⁰ O *outro* é algo com que não queremos entrar em “contato”,⁶¹ principalmente, em decorrência do grau de *intolerância* que podemos atingir perante a *diferença*. Todos os que não compartilham dos nossos mesmos costumes são considerados os nossos supostos inimigos.⁶²

sociedade da presença de um inimigo metafísico. Por outro lado, quase não existe mais dissenso, não há opiniões divergentes. Se você for ler o que sai nos jornais ou ligar a TV ou o que quer que seja, tudo faz parte desse clima de guerra. Isso faz com que eu me sinta cada vez mais isolado dentro da sociedade americana. A segunda razão é que, se você pertencer de algum modo ao mundo árabe ou islâmico, logo é visto como ‘o’ inimigo. A atmosfera que envolve o discurso público é extremamente hostil aos árabes e islâmicos”. DIAS, Maurício Santana. O isolamento como estratégia. *Folha de S. Paulo*, Mais, 2 de fevereiro de 2003, p. 6.

⁵⁹ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 22.

⁶⁰ A fúria americana ao atentado terrorista, ocorrido no dia 11 de setembro de 2001 ao World Trade Center e Pentágono, poderia ter sua origem na “impossibilidade de identificação antecipada” do ataque inimigo. Nessa ocasião, tivemos com um único ataque três tragédias: a destruição das torres, as mortes dos civis e a frustração do sonho americano. As torres poderão ser novamente construídas. As mortes dos civis passariam a ser um pretexto para despertar o *ódio* em relação ao *outro* e, além disso, seriam necessárias para um país cultuador dos seus heróis. A única coisa que desagrada nessa história toda é o fim do sonho americano de que é possível viver em total segurança. Esse foi o maior estrago desse ataque. O governo americano já vem há alguns anos desenvolvendo um projeto milionário denominado “guerra nas estrelas”. Esse projeto tem como objetivo monitorar todo possível ataque externo aos Estados Unidos, para que se possa interceptar o inimigo fora do espaço aéreo americano e destruí-lo com mísseis intercontinentais. A partir dessa lógica, seria praticamente impossível realizar um ataque bem sucedido contra os Estados Unidos. A queda das torres destruiu toda essa *ilusão* de que a América é um lugar seguro e feliz. A identificação do inimigo, cujo nome passou a ser *Osama Bin Laden*, torna-se uma necessidade, para que se possa, num segundo momento, destruir esse *objeto mau* e, quem sabe, como uma criança, amenizar sua *ansiedade* e *angústia* para poder retomar a *ilusão* anterior de que é seguro estar no “colo da mamãe” chamada América.

⁶¹ Quantas e repetidas vezes nos nossos relacionamentos com o *outro* “entramos” em situações *desesperadoras*, resultados dos conflitos que vivemos perante a nossa própria “loucura” e, primordialmente, mergulhada na “loucura” do *outro*? Isso nos permite viver, basicamente, duas situações inusitadas: a recusa de qualquer tipo de relacionamento, o que é praticamente “impossível”, ou a “insistência” na manutenção de relações, as quais, de um modo geral, são estritamente conflituosas.

⁶² Nas sociedades nas quais se estruturam a *posição esquizoparanóide*, o *estrangeiro* é uma ameaça constante. Ele é um *bárbaro* que a qualquer momento poderá manifestar-se com toda a sua fúria contra a sociedade dita *civilizada*. Para evitar seu ataque, os *paranóides* responsáveis pela segurança da sociedade consideram que a melhor coisa a fazer é aprisioná-lo antes que seja tarde demais. Tal medida preventiva vem sendo adotada pelo governo americano que, após o ataque terrorista do dia 11 de setembro de 2001 ao World Trade Center e ao Pentágono, vem adotando um conjunto de ações restritivas ao *estrangeiro*. Quaisquer “estrangeiros suspeitos de terrorismo” ficarão sujeitos a julgamentos secretos por tribunais militares, sem as garantias

Para evitar o *medo do ataque do outro*, a melhor coisa que o *sujeito agrupado* ou *massificado* poderia fazer seria eliminá-lo. Não se pode negar que no interior do *grupo* e da *massa* há uma permanente *ânsia de destruição*. Basta apenas um sinal e a maioria dos que estão presentes surgem prontamente para atender ao chamado, visando ao extermínio de todo aquele que estiver à sua frente. Qualquer situação poderá despertar tais sentimentos *persecutórios*. Não são precisos grandes acontecimentos para que tais sentimentos sejam despertados. Esses momentos poderiam ser simples e corriqueiros. Situações inusitadas que nos deixam *sem saber* ou, mais propriamente, *sem o saber* que serve de abrigo para controlarmos o *objeto* que, a qualquer momento, poderá nos *atacar*. Vivemos inseridos numa *ilusão* de que *saber* é uma condição para o controle de um iminente inimigo, pois

não há nada que o homem mais tema do que o contato com o desconhecido. Ele quer ver aquilo que o está tocando; quer ser capaz de conhecê-lo ou, ao menos, de classificá-lo. Por toda parte, o homem evita o contato com o que lhe é estranho. À noite ou no escuro, o pavor ante o contato inesperado pode intensificar-se até o pânico. Nem mesmo as roupas proporcionam segurança suficiente, quão facilmente se pode rasgá-las, quão fácil é avançar até a carne nua, lisa, indefesa da vítima.⁶³

A iminência do ataque poderá ser algo *real*.⁶⁴ Entretanto, o sujeito poderá “acalmar-se” e abandonar a *posição esquizoparanóide* dada a possibilidade de reconhecer o “outro”, mais propriamente, a “diferença”; permitindo-o “ser controlado” e sentindo-se “menos perseguido”, ainda que não seja atendido prontamente em suas *necessidades e desejos*.⁶⁵ No entanto, para a destituição de uma “*educação maníaca*” e o

legais dadas pela Constituição. A medida dá margem à execução sumária de réus considerados culpados. Qualquer pessoa definida como terrorista ficará sob a guarda do Departamento da Defesa”. REDAÇÃO. Medida de Bush contra suspeitos é criticada. *Folha de S. Paulo*, Caderno A, 15 de novembro de 2001, p. 1.

⁶³ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 13.

⁶⁴ Não posso deixar de relatar que quase sofri um grave acidente ao conduzir minha moto no trânsito da cidade de São Paulo, pois não fui nem um pouco *persecutório*. Encontrava-me numa posição estritamente *depressiva* e, portanto, pouco atento aos perigos da cidade. Pensava em outras coisas e muito pouco na *tragédia real*. Quando pude me dar conta, estava sendo comprimido por dois ônibus, como se fosse uma “pasta de amendoim”. Ao sair dessa situação, tive um duplo *espanto*: o de sair completamente ileso e, assustadoramente, ao olhar no espelho retrovisor do motorista de ônibus, constatar uma certa expressão de *felicidade* em seu rosto. Nunca vou poder saber se sua *felicidade* era proveniente do fato de não me ter machucado ou, se era decorrente de que sua armadilha fora muito eficiente na minha captura. Entretanto, suspeito, infelizmente, de que ele teve um certo *prazer* em assistir a algo que poderia ser minha possível *tragédia*.

⁶⁵ Seria fundamental para a compreensão do *desamparo*, a possibilidade de não confundirmos dois conceitos diferentes: o de *necessidade* e o de *desejo*. Em psicanálise afirma-se que é possível atender a uma *necessidade* na busca de sua satisfação, e no entanto, o *desejo* é a realização de um “anseio ou voto (Wunsch) inconsciente”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 146. Assim sendo, “Freud não identifica o desejo com a necessidade (biológica). Esta, com efeito, encontra sua satisfação em objetos adequados, como o alimento, ao passo que o desejo está ligado a traços mnêmicos, a lembranças. Realiza-se na reprodução, simultaneamente inconsciente e alucinatória, das percepções transformadas em ‘signos’ da satisfação”. Idem, p. 147. O consumo desenfreado pelo sujeito contemporâneo pode resultar na impossibilidade

fortalecimento de uma “educação depressiva” o sujeito terá que abandonar as “certezas dos grupos” e a “proteção das massas”.

No estágio da *posição depressiva*, o sujeito poderá tornar-se reflexivo. Um estado que permite perceber e *elaborar* a *falta* como parte de nossa própria humanidade. Haveria o reconhecimento de que o *outro* também é um sujeito portador de *falta*. Para nos relacionarmos com o *outro* será preciso que tenhamos uma ampliação da *tolerância* perante a *incompletude*, a *diferença* e, principalmente, o desprazer de viver o “mal entendido”, para não dizer, o “mal estar”.

Na *posição depressiva*, teríamos a possibilidade de amenizar a idéia de *perseguição* de que o *outro* — o mais potente — estaria planejando nossa “destruição física”. Ao alcançar essa *posição*, o sujeito poderá assumir uma postura mais complacente em relação ao *outro*. Sua atitude de *tolerância* o tornará um indivíduo que, possivelmente, poderá se desprender do *grupo* e, fundamentalmente, evitar as *massas*, pois não mais *atua* em sintonia com as mesmas. Ele não deixará de analisar a cada instante o que se passa ao seu redor. Não responderá prontamente aos chamados do *grupo* e das *aglomerações* das *massas* para a *destruição*.

Os sujeitos no interior dos *grupos* e, primordialmente, nas *massas*, fundem suas *ansiedades* num único estado de temor, fazendo com que se unam para enfrentá-la. Não há nada a temer, pois estão unidos uns aos *outros*. Todavia, paradoxalmente, amedrontam-se com tudo o que está próximo. Nos *grupos*, todos os presentes poderão acreditar que há uma certa racionalidade nas coisas que são feitas em seu interior; contudo, tais ações e pensamentos resultam apenas em “crenças na verdade”.⁶⁶ Nas *massas*, não há nada a pensar, simplesmente deve-se fazer. Em nenhum momento poderá haver “dúvida”.⁶⁷ A conquista do

de distinguir entre *desejo* ou *necessidade*. Ou seja, a indústria da propaganda ilude o sujeito para realizar compras de coisas, pois coloca em evidência a possibilidade de satisfazer o *desejo* com a aquisição de um determinado objeto. Tal ação acabou por constituir os *seres humanos* em *terres humanas*. Cf. TOMAZELLI, Emir. *Anotações da Clínica*. São Paulo, Sedes. 2001.

⁶⁶ Não podemos deixar de considerar que, nas convicções dos *grupos* e nos *delírios* das *massas*, poderemos encontrar os “verdadeiros inimigos da verdade”. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 265.

⁶⁷ As propagandas de guerra são um típico exemplo de tais procedimentos presentes para a formação dos *grupos*; um fértil campo para o crescimento das *massas*. Um soldado jamais poderia, em momento algum, hesitar sobre sua missão. Ele é treinado, principalmente, para não pensar, apenas para obedecer. Deve-se evitar que o soldado possa pensar que o *outro*, o seu *inimigo*, possua uma vida semelhante à sua. Na guerra não pode haver o *reconhecimento* do *outro* como sendo um suposto *amigo* ou *igual*. As propagandas de guerra buscam exaltar a *diferença* como algo a ser duramente combatido. Podemos pensar que as nossas guerras atuais se tornaram mais violentas, pois a tecnologia eletrônica mantém o completo distanciamento em relação ao *inimigo*, favorecendo matar sem a necessidade de ter que olhar o *outro*. Fato esse, que nas guerras anteriores, não era possível. Na 1ª Guerra Mundial, uma guerra tipicamente de trincheira, os inimigos tinham que se enfrentar frente a frente.

“pensamento livre” — “depressivo” — colocaria em risco esses tipos de *aglomerações* de sujeitos, ou seja, as “pessoas que compreendem algo em toda a sua profundidade raramente lhe permanecem fiéis para sempre”.⁶⁸

O sujeito atuante no *grupo* poderá encontrar-se em estado de total *alienação*, condição essa necessária para se poder viver, a todo instante, com a *vontade própria subjugada*. Prefere viver seguro no apego das *crenças* a arriscar-se a “pensar livremente”. Nada poderá ser feito a um *sujeito psicótico*, o qual se encontra em estado de completo *delírio*, a não ser *escutá-lo* e possuir uma pequena *esperança* de que ele possa retornar à vida, mais propriamente, à *realidade*. Entretanto, seria possível impedir o surgimento de agrupamentos de sujeitos aptos para, a qualquer momento, nomear “verdades” e realizar ataques? Como a educação poderia ajudar a solucionar a *ansiedade* ou a *angústia* do sujeito coletivo?

Consideramos que o apaziguamento das *posições psicóticas* do sujeito coletivo seja uma difícil tarefa a ser enfrentada em termos educacionais. Contudo, o que podemos observar é que a educação muito pouco tem feito para amenizar as *ansiedades* ou as *angústias* do sujeito coletivo. Em grande parte, o que se tem feito é justamente o contrário, ou seja, a “educação” tem reforçado a troca do *desespero* em “não ser” pela segurança em “ser” parte dos *grupos* ou das *massas*.

Somos educados para acreditar na “verdade”, a fim de não sentirmos os *estados de ansiedade* ou de *angústia* pertinentes a todos nós. Quantas e repetidas vezes escutamos dos pais e educadores a frase: “o que se conhece, não se teme”. Mas, o que poderemos fazer com o *outro*, sobre o qual nada sabemos? Seria ele um amigo ou um inimigo? Para os *grupos*, a “solução” é simples: opta-se por eliminar a *diferença*, eliminando o *diferente*. Toda e qualquer situação de *diferença* provoca um desconforto e faz com que todos se sintam em completo estado de *estranhamento*.

O sentimento de estar sendo acolhido entre tantos sujeitos é que torna possível a vida segura e “sem estranhamento” no interior do *grupo* e da *massa*. Na *massa* há uma grande aproximação entre todos, pois

Naquele contexto, era possível que os soldados de exércitos inimigos até pudessem conversar entre si e estabelecessem algum tipo de acordo. Como também, o combate “face a face” era considerado uma luta mais honrosa, ao ponto de que o atirador da “besta” era executado “quando feitos prisioneiros, afirmando que a arma deles era covarde e seu comportamento, traiçoeiro. Armado com uma besta, um homem poderia, sem o longo aprendizado de armas necessário para formar um cavaleiro ou o esforço moral exigido de um lanceiro a pé, matar qualquer um deles à distância sem se colocar em perigo. O que era verdade para o besteiro valia mais ainda para o atirador de arma de fogo: a maneira como lutava parecia igualmente covarde, bem como barulhenta e suja, ao mesmo tempo que não exigia nenhum esforço muscular”. KEEGAN, John. *Uma história da guerra*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 343.

nela não há o *medo* do contato. Todos os que estão presentes na *massa* formam um único corpo, respiração e voz. Todos os que nela habitam podem sentir que

somente na massa é possível ao homem libertar-se do temor do contato. Tem-se aí a única situação na qual esse temor transforma-se no seu oposto. E é da massa densa que se precisa para tanto, aquela na qual um corpo comprime-se contra o outro, densa inclusive em sua constituição psíquica, de modo que não atentamos para quem é que nos 'comprime'.⁶⁹

Essa grande uniformidade é o maior perigo das *massas*. O sujeito no seu interior não pode diferenciar-se do *outro*. Todos devem agir da mesma forma. Não há discórdia, pois todos caminham numa única direção, formando um único bloco. Contudo, o temor do contato continua existindo, mas é dirigido para algo que é exterior à própria *massa*. Primordialmente, apenas o que está fora da *massa* é que poderá causar medo.

Podemos observar que, de um modo geral, somos todos educados para evitar o contato com o *desconhecido*. Caso contrário, podemos correr o risco de nos defrontarmos com "monstros assustadores".⁷⁰ Seriam esses os medos responsáveis pela formação de um fértil terreno, no qual as *ideologias autoritárias* podem frutificar e despontar seu próprio crescimento?⁷¹ Tudo indica que sim, pois o "medo dos fantasmas" que nos assombram, nos obriga a realizarmos qualquer tipo de ação para sempre mantê-los controlados e, principalmente, à distância. Para evitarmos esse contato com o desconhecido, buscamos, a todo custo, um estado de segurança em sólidas "certezas". Esse é o elemento básico, o pilar sobre o qual os *grupos* se estruturam, e as *massas* crescem e se fortificam.

⁶⁸ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 266.

⁶⁹ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 14.

⁷⁰ Qual seria o motivo de tanto temermos o *fantasma*? Quem tanto nos assusta? Para Viviani, o medo do *fantasma* é um indicativo de que existe o *desejo inconsciente* em querer matar o *outro*. Esse *desejo* se faz presente e resulta no medo de ser assombrado, pois o morto pode querer retornar para vingar-se daquele que tanto *desejou* a sua própria morte. Cf. VIVIANI, Alejandro. Anotações. In: _____. *Seminário Clínico*. Op. cit. Esses fantasmas podem ser *identificados* como sendo o medo do "perverso, simiesco duende que pula sobre as costas do homem quando ele carrega justamente o fardo mais pesado". NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 274. Quem nunca ouviu pequenas e aterrorizantes histórias contadas pelos nossos pais sobre um homem que anda pelas ruas com um saco nas costas e gosta de pegar criancinhas, ou advertências de que "nunca aceite algo de um *estranho*"? Tantas outras invenções para que evitemos de toda forma o contato com o *diferente*. Toleramos apenas a aproximação com o igual. Permite-se apenas viver junto da *massa* e do *grupo*.

⁷¹ Cf. COLOMBO, Eduardo R. Prólogo a la edición en castellano. In: ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else.; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La Personalidad Autoritaria*. Op. cit., p. 3

Como sintoma, repetimos as palavras de Nietzsche, “*convicções são inimigos da verdade mais perigosos que as mentiras*”.⁷² A “dúvida” poderia ser um “verdadeiro antídoto” para se evitar a *formação dos grupos*. No mínimo, ela poderia tirar os sujeitos da segurança do seguimento cego das *normas*, inserindo-os num pequeno estado de conflito. Esse seria o elemento incômodo capaz de desagregar os *grupos*. Logo, nada mais condizente do que afirmar que os *grupos* não toleram a “dúvida”. No seu interior, eles vivem sempre idolatrando seus líderes, na expectativa de uma nova *ordem*. O sujeito no *grupo* é como um soldado no cumprimento do seu dever. Em nenhum momento ele poderá ter *vontade* própria. Ele aguarda prontamente um chamado do seu líder, pois

só age sob ordens. Ele pode ter vontade de fazer uma coisa ou outra, mas sendo soldado, isso não conta: tem de renunciar a fazê-lo. Um soldado não pode ver-se diante de uma encruzilhada, pois, diante de uma, não é ele quem decide qual dos caminhos tomar. Sua vida é restrita sob todos os aspectos. Ele faz o que todos os demais soldados fazem *juntamente* com ele; e faz o que lhe é ordenado.⁷³

Nada podemos afirmar sobre como evitarmos o surgimento dos “soldados brutamontes”, mas podemos nos “responsabilizar” pelo que fazemos, em termos da “educação”, que de certa forma colabora para formá-los nas “verdades em ser”. O “espanto” que estes “bem educados” nos causam é que toda a sua “truculência” é “moralmente” aceita como tal e como a “coisa mais certa a ser feita”; uma “obrigação”; enfim, um “dever” a ser cumprido. Analisemos um pouco mais detalhadamente um desses “brutamontes” — Adolf Eichmann — um “fiel cumpridor das ordens”.

O julgamento de *Eichmann*: o cinismo do “brutamontes” perante a “barbárie”

O sujeito no *grupo* deve ser como um soldado ideal no cumprimento do seu dever. No exercício de suas tarefas como soldado, jamais assume a culpa pelos seus atos. Justifica tudo o que faz — no caso do soldado; os seus *crimes de guerra* —,⁷⁴ por mais violentos que sejam, acabam sendo a única coisa “certa” a

⁷² NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 265.

⁷³ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 312 (grifo do autor).

⁷⁴ O termo *crime de guerra* possui uma conotação *estranha*. A guerra em si mesma já não seria um verdadeiro *crime*? É muito constrangedor sabermos que se pode fazer da guerra algo “justo” e “honesto”. A grande somatória de todas as mortes promovidas durante esses conflitos passam despercebidas como sendo uma ação criminosa, pois tais assassinatos coletivos possuem imunidade jurídica, devido ao estado de guerra. Esses assassinos, que fazem parte desse jogo chamado guerra, julgam

ser feita. Os soldados argumentam que são apenas leais cumpridores do seu próprio dever. Podemos citar, como exemplo, o caso descrito por Arendt em seu livro *Eichmann em Jerusalém*, sobre o julgamento do nazista Adolf Eichmann, por seus crimes hediondos durante a ocupação alemã no continente europeu. Nesse julgamento, a Corte Distrital de Jerusalém defrontou-se com um réu “respeitador das leis”.⁷⁵ Durante seu julgamento, Eichmann declarou que “estava ‘contente com essa oportunidade de separar a verdade das inverdades que haviam sido despejadas em cima dele durante quinze anos’”.⁷⁶ Queria ser julgado, não fazendo questão de fugir, quando percebeu que estava sendo vigiado. Naquelas circunstâncias, alega que “podia facilmente ter desaparecido, mas não desapareci, simplesmente continuei como sempre e deixei que as coisas me alcançassem”.⁷⁷ Arendt salienta que Eichmann se definia como um sujeito que “cumpria o seu dever, como repetiu insistentemente à polícia e à corte; ele não só obedecia a *ordens*, ele também obedecia à *lei*”.⁷⁸ O fato de cumprir a lei, de forma alguma, elimina a sua “culpa” de ser um dos organizadores da “solução final” devido à sua “responsabilidade” pela deportação de judeus para os campos de extermínios nazistas. No entanto, o seu julgamento foi algo trabalhoso. Havia dificuldade de mostrar-lhe a “culpa” pelos seus “crimes de guerra”. Suas atitudes criminosas de organizador do extermínio coletivo dos judeus ocultavam-se numa cega obediência às ordens de seus superiores. No dia 11 de dezembro de 1961 foi definido o seu julgamento: culpado; no dia 15, foi pronunciada a sentença de morte.⁷⁹ Iniciou-se em 22 de março de 1962, uma revisão do processo de julgamento perante a Suprema Corte de Israel.⁸⁰ Em 29 de maio, em seu segundo julgamento, a Suprema Corte “confirmava ostensivamente a Corte Distrital em todos os pontos”.⁸¹ O presidente de Israel “rejeitou todos os pedidos de clemência em 31 de maio”.⁸² Poucas horas

existir uma “ética” no meio dessa matança desenfreada e consideram que há determinadas formas de assassinatos, os quais podem ser considerados, ironicamente, como *crimes*. Parafraseando Nietzsche, diríamos que *isso é verdadeiramente coisa de humano, demasiadamente humano*. Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

⁷⁵ ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*: um relato sobre a banalidade do mal. Op. cit., p. 152.

⁷⁶ Idem, p. 244. O que talvez Eichmann estava querendo fazer era um acerto de contas com os seus crimes de guerra, pois “(nas palavras de uma das testemunhas de defesa) ‘era costume, na época dos julgamentos de crimes de guerra, atribuir o máximo de culpa possível àqueles que estavam ausentes ou presumivelmente mortos’”. Idem, p. 86.

⁷⁷ Idem, p. 260.

⁷⁸ Idem, p. 152 (grifo do autor).

⁷⁹ Cf. idem, p. 265-70.

⁸⁰ Cf. idem, p. 270.

⁸¹ Idem, p. 271.

⁸² Idem.

depois, “nesse mesmo dia — era uma quinta-feira —, pouco antes da meia-noite, Eichmann foi enforcado, seu corpo foi cremado e as cinzas espalhadas no Mediterrâneo, fora das águas israelenses”.⁸³

Considerando-o incompreendido pela Corte, Arendt não deixa de salientar um Eichmann que “nunca tinha nutrido ódio aos judeus, e nunca desejou a morte de seres humanos”.⁸⁴ Sua culpa provinha de sua obediência, e a obediência é louvada como virtude. Sua virtude tinha sido abusada pelos líderes nazistas”.⁸⁵ A Corte julgou, acusou e incriminou Eichmann por ter colaborado na organização da “solução final”, mas o que a Corte Distrital de Jerusalém e a Suprema Corte de Israel não viram — ou não quiseram ver —, foi um Eichmann como “um cidadão respeitador das leis”.⁸⁶ Embora isso não implique sua inocência, evidencia seus crimes como uma “lição da temível *banalidade do mal*, que desafia as palavras e os pensamentos”⁸⁷ e nos surpreende a cada instante com aquilo que somos capazes de fazer para *satisfazer nossos desejos*.

O mais impressionante é que os crimes hediondos cometidos por Eichmann podem possuir uma “racionalidade” que os justifiquem. Sua sentença de pena de morte nunca vai apagar a possibilidade de compreendê-lo como alguém que cumpriu o seu dever perante o Estado Alemão. Portanto, mesmo que a Corte Distrital de Jerusalém não aceite seus crimes como “atos de Estado”,⁸⁸ não é possível deixar de compreendê-lo como um cumpridor do seu dever, mesmo na condição de assassino. Uma das poucas saídas para o seu julgamento seria a de arrancá-lo do lugar do sujeito que pertence a um *grupo destrutivo* e fazê-lo assumir toda a “responsabilidade” pelos seus *atos*. A corte de Jerusalém

teria emergido para ser vista por todos se os juízes tivessem a ousadia de se dirigir ao acusado em algo como os seguintes termos: ‘você admitiu que o crime cometido contra o povo judeu durante a

⁸³ Idem.

⁸⁴ Cf. idem, p. 269. Faz-se necessário uma distinção entre “entender” e “compreender”. O primeiro termo (“entender”) pode se referir ao “conjunto das operações discursivas do espírito: conceber, julgar, raciocinar” (LALANDE, André. *Vocabulário da Filosofia: técnico e crítico*. V. I. Porto: Rés-editora, s. d. p. 363), o que pode levar o sujeito a aceitar ou não a *atuação* como algo “sensato” de ser realizado. Em contraposição, o segundo termo (“compreender”) poderá significar “reconhecer que o que se declara ‘compreender’ é tal que não poderia ser de outra maneira e que a sua contradição seria absurda” (Idem, p. 204). Portanto, a atitude de “compreender” pode nos levar a aceitar a *atuação* como algo inexorável a ser realizado. Assim, o julgamento de Eichmann pode ser analisado como sendo algo que orbita em torno do “incompreendido”, mais propriamente do “medo” de uma “corte de julgamento”, em que, ao “entender” os seus motivos, possa levá-la a “compreender” e *não saber* como julgá-lo pelos seus “crimes de guerra”.

⁸⁵ ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Op. cit., p. 270.

⁸⁶ Idem, p. 152.

⁸⁷ Idem, p. 274 (grifo do autor).

⁸⁸ Cf. idem, p. 269. Não é possível absolver Eichmann pelos seus crimes como sendo “atos de Estado”, pois para a Corte “o grau de responsabilidade aumenta quanto mais longe nos colocamos do homem que maneja o instrumento fatal com suas próprias mãos”. Idem, p. 268 (grifo do autor).

guerra foi o maior crime na história conhecida, e admitiu seu papel nele. Mas afirmou nunca ter agido por motivos baixos, que nunca teve inclinação de matar ninguém, que nunca odiou os judeus, que no entanto não podia ter agido de outra forma e que *não se sente culpado*. Achamos isso difícil, mesmo que não inteiramente impossível de acreditar; existem algumas, embora não muitas provas contra você nessa questão de motivação e consciência que podem ficar além de toda dúvida. Você disse também que seu papel na Solução Final foi acidental e que quase qualquer pessoa poderia ter tomado seu lugar, de forma que potencialmente *quase todos os alemães são igualmente culpados*. O que você quis dizer foi que onde todos, ou quase todos, são culpados, ninguém é culpado. Essa é uma conclusão realmente bastante comum, mas que não estamos dispostos a aceitar. E se não entende a nossa objeção, recomendamos a sua atenção à história de Sodoma e Gomorra, duas cidades bíblicas que foram destruídas pelo fogo do céu porque todo o povo delas havia se tornado igualmente culpado. Isso, incidentalmente, nada tem a ver com a recém-nascida idéia de ‘culpa coletiva’, segundo a qual as pessoas são culpadas ou se sentem culpadas de coisas feitas em seu nome, mas não por elas — coisas de que não participaram e das quais não auferiram nenhum proveito. Em outras palavras, culpa e inocência diante da lei são de natureza objetiva, e mesmo que 8 milhões de alemães tivessem feito o que você fez, isso não seria desculpa para você’.⁸⁹

O que há de assustador e aterrorizante nas ações realizadas por Eichmann é que, no final de tudo, por mais violento que ele possa ter sido em relação ao *outro*, suas argumentações são de que nada poderia ter sido feito para evitar os “crimes de guerra”, deixando transparecer para nós a formação de um “brutamontes” extremamente *cínico* e insensível perante a dor do *outro*. Ele considerou-se e, insistiu demasiadamente em “ser”, apenas, um *cumpridor dos seus deveres*.⁹⁰ Tais argumentos fazem com que fiquemos preocupados com as “obsessões” de pais e educadores que admiram e incentivam as crianças a seguirem *regras*. Dentre todas as coisas que lhes são ensinadas, deveríamos ser mais cuidadosos e temerosos com a facilidade com que aprendemos e ensinamos a *odiar o outro*, mais especificamente, tudo aquilo que nos causa certo *estranhamento*. Quando somos providos de tal sentimento em relação ao *outro*, o que estaria em jogo? Estaríamos vivenciando internamente: o *mal estar*, o *horror*, a *intolerância* ou, apenas, a *negação* em querer reconhecer a *diferença*?

⁸⁹ Idem, p. 300-1 (grifo nosso).

⁹⁰ Um aspecto para *analisarmos* esse tipo de atuação “*perversa*” é o de pensá-la como uma modalidade de “laço social”, ou seja, “de certa maneira, o que faria gozar não eram os horrores que ele perpetrava — no limite, esse era o preço que tinha de pagar para poder gozar do funcionamento no qual se encontrava, o do laço funcionário no universo nazista. Era de uma montagem desse tipo que ele gozava. É importante entender como, para o neurótico, o acesso a esta esperança não tem preço, porque, se nós interrogarmos o gozo que estaria ligado aos horrores deles próprios, não chegaremos a uma resposta”. CALLIGARIS, Contardo. O laço social, sua produção e a psicanálise. *Che vuoi?* Trad. David Levy. Porto Alegre, Ano I, n.º 1, p. 37, inverno. 1986.

Podemos prontamente mobilizar todo nosso *ódio*, pois sempre nos encontramos com uma grande quantidade de energia à nossa disposição. Ele se encontra armazenado, aguardando um dispositivo desencadeador que nos coloque em movimento, a fim de destruir o *outro*. Como aprendemos a *odiar o outro*, é muito simples. Em primeiro lugar, *nada queremos saber* sobre o nosso próprio *ódio*, o qual potencialmente carregamos e graciosamente acumulamos. Fazemos de tudo para evitar o contato com essa *força destrutiva*. Usamos todos os disfarces para escondê-lo. Dissimulamo-lo de nós mesmos e procuramos apenas manifestar uma eterna *bondade*.⁹¹ Contudo, apesar de todo o esforço que realizamos para escondê-lo, não conseguimos mantê-lo totalmente controlado. Na menor oportunidade, ele se manifesta com toda sua fúria.⁹² O que podemos fazer nesse momento em que toda nossa *monstruosidade* fica evidente? Uma das saídas que podemos utilizar nessas situações para não entrarmos em contato com nosso próprio *ódio* é a de fazermos um deslocamento, ou seja, *projetá-lo* totalmente no *outro*. Para nós, resta somente o que nos agrada. Entretanto, o *outro* carrega todo o peso de nossas *monstruosidades*. Fechamos qualquer tipo de interação para com esse *outro* que nos “odeia” tanto. Não admitimos que o *ódio* que se apresenta no *outro* seja apenas um *espelhamento* do nosso próprio *ódio*. A educação muito pouco tem evitado dessa manobra de *projeção* de nossos *ódios*. Muito pelo contrário, aprendemos desde cedo a expulsarmos de nós, tudo o que nos causa terror e um certo *desprazer*. Ao ficarmos perante o *outro*, poderemos nos defrontar com o *espelho deturpado* da nossa própria subjetividade. No entanto, quem olha quem?

⁹¹ Freud atribuiu a esse estado do sujeito como sendo o resultado de uma *formação reativa*, que consiste na manifestação de forças contrárias à realização do *impulso*. Elas atuam para realizar uma supressão eficaz dos *impulsos* que não queremos manifestar. A partir desse mecanismo, surgem os diques psíquicos: repugnância, pudor e moral. Cf. FREUD, Sigmund. Tres ensayos para una teoria sexual. 1905. Op. cit., p. 1198.

⁹² Não é pouco comum atribuírmos àquele sujeito *descontrolado*, como não sendo o nosso *eu*. Pautado na legislação penal, o julgamento de um crime cometido por um sujeito que se encontra *descontrolado* possui uma outra punição diferente daquela aplicada a um mesmo crime cometido por um sujeito que se encontra em pleno estado de *controle*. Para este último, a pena a ser cumprida é muito maior do que para aquele criminoso que “não sabia o que estava fazendo no momento do crime”. O nosso Código Penal no artigo 26 afirma que: “é isento de pena o agente que, por *doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado*, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento. (...) A pena pode ser reduzida de um a dois terços, se o agente, em virtude de perturbação de saúde mental ou por desenvolvimento mental incompleto ou retardado não era inteiramente capaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento”. PINTO, Antonio Luiz de Toledo. *et alli*. Código Penal. 40º ed. São Paulo: Saraiva, 2002. p. 49-50. Ainda sobre a possibilidade de redução da pena, podemos ler no Código Penal no seu artigo 121: “se o agente comete o crime impelido por motivo de relevante valor social ou moral, ou sob o domínio de violenta emoção, logo em seguida a injusta provocação da vítima, o juiz pode reduzir a pena de um sexto a um terço”. Idem, p. 77. O filme “15 minutos” brinca com essa situação, numa cena em que o criminoso alega “insanidade mental” para que sua pena seja amenizada. Ao passar perto do detetive que sabe de todo o seu fingimento, ironicamente o criminoso diz: “Eu sou insano! Eu sou insano!”. Cf. HERZEELD, John. *15 minutes*. Op. cit.

Somos formados à imagem e semelhança do *outro*,⁹³ no qual ficamos, constantemente *fascinados* à procura de algo que revele a nós mesmos o que somos. No entanto, por mais que procuremos alguma coisa nele a nosso respeito, que possa resolver o enigma do propósito da vida, nada encontramos.⁹⁴ Entretanto, ao realizarmos essa incessante busca de nós mesmos, ao darmos esse mergulho na nossa imagem refletida no *espelho*, acabamos por tentar “vir a ser” um *igual* àquele que tanto admiramos ou, até mesmo, *odiamos*.

Fazemos a *identificação*,⁹⁵ com o *outro semelhante*, movidos pelo anseio de que com isso poderemos encontrar nele a resposta para todas as nossas questões e com isso, *possamos amenizar o sofrimento da desesperança e do vazio de sustentar o não saber*. Somos lançados nessa busca, pois acreditamos que o *outro* em que nos *espelhamos*, não vive o *desamparo*, pois de alguma forma, conseguiu dar conta de todas as suas carências. Queremos *ser* algo que se assemelhe a toda a sua força, possuir seus poderes e, para tanto, o único caminho possível para podermos obter esse *suplemento* é nos tornarmos igual a esse *outro semelhante*.⁹⁶ Esperamos que, com isso, aprendamos a *ser* iguais, para que possamos controlar nossas fraquezas e sustentar melhor nossas *ansiedades e angústias*.

⁹³ Sobre o processo de *identificação* do sujeito com o *outro* é curioso destacarmos que há uma passagem no texto bíblico que diz o seguinte: “façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança”. SEM AUTOR. *Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. p. 3.

⁹⁴ O que procuramos quando nos relacionamos com o *outro*? Para Freud, a escolha do *objeto amoroso* feita pelo homem possui algumas das determinações, dentre as quais: “um terceiro prejudicado” (a mulher seja de outro homem); “amor à prostituta” (a mulher tenha uma má reputação) e “salvar a mulher amada”. Cf. FREUD, Sigmund. Sobre un tipo especial de la elección de objeto en el hombre. 1910. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1625-30 (tradução livre). Escolhemos o *objeto amoroso* acreditando e *creditando* nele algo de nós mesmos que possa nos permitir a própria *satisfação*. Projetamos no *objeto* algo de nós mesmos e *nada sabemos* sobre as determinações que nos fazem apaixonados, entretanto, mesmo assim queremos nele encontrar *isso*. Essa tarefa pode ser um trabalho frustrante, pois nem sempre o *objeto* encontra-se disponível ou, até mesmo, um trabalho inútil, pelo fato de passarmos toda uma vida procurando nele algo e nada encontrarmos que nos possa *satisfazer*. Nietzsche alerta-nos sobre o *desespero* a que essa busca pode nos levar, pois considera que “há mulheres que, por mais que as pesquisemos, não têm interior, são puras máscaras. É digno de pena o homem que se envolve com estes seres quase espectrais, inevitavelmente insatisfatórios, mas precisamente elas são capazes de despertar da maneira mais intensa o desejo do homem: ele procura a sua alma — e continua procurando para sempre”. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 224.

⁹⁵ Freud afirma que o conceito de “*identificação*” é conhecido na psicanálise como a manifestação mais remota de um laço afetivo com outra pessoa e desempenha um importante papel na pré-história do complexo de Édipo. O menino manifesta um especial interesse pelo seu pai; gostaria de ser como ele e imita-lo em tudo. Podemos simplesmente dizer que faz de seu pai o seu ideal”. FREUD, Sigmund. *Psicología de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2585 (tradução livre e grifo nosso).

⁹⁶ Freud compreende a prática do *canibalismo* pelo *homem primitivo* como uma “*motivação sublimada*” para adquirir a força do inimigo, ou seja, “*absorvendo pela ingestão partes do corpo de uma pessoa apropria-se, o canibal, das faculdades de que a mesma se acha dotada*”. FREUD, Sigmund. *Totem y Tabu*: algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuroticos. 1912-3. Op. cit., p. 1799 (tradução livre). *Isso* pode nos levar a pensar que, na escolha do “inimigo”,

Nos *grupos*, o *outro* no qual nos *espelhamos* não é um qualquer e sim *aquele* que se apresenta como sendo o *não castrado*. Ao olharmos para esse *outro*, intensamente, o mais *potente*, poderemos ficar completamente *fascinados* pela sua força e perseverança, pois, para ele, não há limites que não possam ser rompidos, não há dor que não possa ser superada, não há situação que não possa ser enfrentada, enfim, ele *pode com tudo e com todos*. Também queremos *ser* como ele; no entanto, por mais que sigamos seus passos, não conseguimos desvendar o “misterioso segredo de todo o seu poder”.

Para Adorno, o segredo da formação desse tipo de sujeito, encontra-se na maneira com que este se submete à dor, fazendo da superação, do sentimento de *desprazer* (ou *prazer*), algo com que possa se fortalecer. Encontra nesse mecanismo, um processo de se tornar insensível perante qualquer tipo de sofrimento, podendo impor ao *outro* o sofrimento, sem que com *isso* fique de alguma forma constrangido. Muito pelo contrário, através da imposição da dor ao *outro*, encontra um modo de *satisfação*, mais propriamente, os “fundamentos” de uma “educação para a insensibilidade”. Para alcançar essa situação, deve tornar seu caráter duro, como ferro temperado, entretanto, como o sujeito consegue educar-se para suportar a imposição do máximo da dor em si mesmo e no *outro*? Podemos partir da hipótese de que consegue atingir ou conquistar essa condição de suportar a dor ao seu extremo pelo fato de ter experimentado a dor em si mesmo, o que o coloca num estado de direito de submeter qualquer um, à dor. Pode-se concluir que ele possui uma inteligência em encontrar o melhor caminho para a *formação* da sua *insensibilidade*, pois rapidamente conclui que é preciso ser severo consigo mesmo para que possa adquirir o direito de ser severo “também com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar e reprimir”.⁹⁷

Não é preciso deter-se muito no assunto, para observar que os *grupos*, de um modo geral, consideram-se no “direito” de aplicar um elevado grau de violência para a “solução” de seus conflitos. O constante uso desse recurso para solucionar seus problemas, passa a ser uma condição *sine qua non* para o ingresso e a formação de seus *agregados*, ou seja, é preciso saber *odiar/amar* o *outro*. Temos assim, uma das poucas coisas que se toleram no seu interior, que é a imposição da dor como uma modalidade de educação, pois somente assim, seus integrantes se tornam aptos para *atuar* sem o mínimo de sentimento de

há um mecanismo de *identificação*, pois podemos nos tornar, para o nosso próprio *desespero*, o *semelhante*, aquele com o qual tanto lutamos e a quem odiamos.

⁹⁷ ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 128.

culpa. Tais mecanismos de *formação de sujeitos insensíveis*, “certamente”, passam por uma determinada educação do corpo. Não é por acaso que os *agrupamentos* possuem determinados rituais para seu ingresso — geralmente, a condição de suportar determinados tipos de sofrimentos e humilhações. Para alcançar este modo de agir — violento —, é preciso todo um investimento; o que não nos impede de pensar na seguinte questão: como é possível a convivência do homem com a violência? Como ele pode suportar a dor, o sofrimento, a crueldade, a morte, entre outras coisas? Uma saída para que essa condição humana lide com a dor “é simples e velha: invertê-la, carnavalizá-la, brincar com ela. Variações em torno do humor negro, do macabro, servem para exorcizar a dor extrema”.⁹⁸ Essa inversão torna a dor e o sofrimento alheios passíveis de banalização, ridicularização e, até mesmo, entretenimento, se pensarmos nos programas televisivos que divertem muitos telespectadores.⁹⁹ Tudo indica que essa saída implica a constituição de uma sociedade que absorve a dor na sua cotidianidade. Uma pessoa sensível, com certeza, teria poucas chances de lidar com a dor e sobreviver à violência, pois não suportaria tais agressões. Para o homem sobreviver à violência, deverá constituir-se num tipo de caráter que, tendo que suportar a dor, tornar-se-á desumano. Portanto, o que está em discussão é “a idéia de que só nos desumanizando podemos suportar os extremos do humano. Há algo errado nessa crença, mas ela é tenaz, até porque vem da mais remota antiguidade”.¹⁰⁰

Acredita-se que, com a tarefa educativa, torna-se possível destituir a *barbárie* e inverter essa história trágica da *condição humana*. No entanto, por qual motivo ainda somos impregnados por essa *crença*? Depois de Auschwitz e, principalmente, depois de conhecermos o empenho do “bem educado” *Eichmann*, não seria mais sensato desacreditarmos na “educação” como uma *crença* para a *pacificação do homem*? Deveríamos ser mais cautelosos e ter um mínimo de *princípio de realidade* no desenvolvimento da tarefa educativa, pois junto com esse nosso *desejo* de querer educar, poderemos estar formando um *igual* entre *outros* tantos, que também seja intolerante perante a *diferença*. O que *Eichmann* nos alerta é que mesmo o sujeito sendo “educado”, *isso* não impede que dele possa emergir um *monstro* que utilize todo o seu *saber* para a *destruição*.¹⁰¹

⁹⁸ RIBEIRO, Renato Janine. O trote e a dor. *Folha de S. Paulo*, Opinião 1, 7 de julho de 1999, p. 3.

⁹⁹ Entre os programas televisivos da “TV Aberta” que exploram o sofrimento humano como espetáculo, podemos destacar: “Programa do Ratinho” (SBT), “Cidade Alerta” (Record) e “Linha Direta” (Globo).

¹⁰⁰ Idem.

¹⁰¹ Neste caso, seria muito importante não esquecermos e repetirmos as palavras do tio do “Homem-Aranha”: “um grande poder requer uma grande responsabilidade”. Cf. RAIMI, Sam. *Homem-Aranha* (Spider-Man). Op. cit.

Para evitar a *barbárie*, seria preciso despertar mecanismos para que os sujeitos passassem a assumir a “responsabilidade” de sua própria *crueldade*: um modo de romper com o *cinismo* e o *início de um diálogo com a monstruosidade*, o que de certa forma poderá favorecer um *apaziguamento do desejo de destruir*. Isso poderia nos levar de uma vez por todas, a abolir dos planos de ensino os “*objetivos cínicos*”, tais como: “formar um sujeito participativo”; “formar um cidadão”; “formar um sujeito crítico”, enfim, a abandonarmos a *tese* pedagógica de que um sujeito “bem educado” será um “bom homem” e aqueles que se *desviaram*, com *certeza*, não tiveram uma “boa educação”.¹⁰²

Temos a *crença moderna* de que a educação é a aplicação “correta” de certos cuidados com o *desenvolvimento* do sujeito. *Acreditamos na tese de que se moldam os sujeitos pela educação*. Educar é uma arte, na qual se ensina ou se pensa que se ensina que é “possível” formar o sujeito para o “bem”. Entretanto, os educadores deveriam ser menos pretensiosos, para não dizer arrogantes, com a tarefa educativa, pois suas convicções podem estar, em muito, favorecendo o engrandecimento e a formação das *massas* e dos *grupos*. Isso deveria ser o *medo* de todos aqueles que pensam e trabalham com a educação, principalmente, daqueles que são diretamente responsáveis pela educação das “crianças do futuro”.¹⁰³

¹⁰² Certo dia, ao caminhar na Serra da Cantareira, pude me deparar com os “trilheiros”. Montados em seus jipes e motos, intitulam-se como aqueles que fazem “trilhas ecológicas”. No entanto, o que eles fazem é uma ostensiva devastação da natureza, pois a tração das rodas promove um acentuado processo erosivo que, em determinados lugares, atinge a marca dos 4 metros de profundidade. Derrubam árvores para passarem e o barulho de seus motores deixa estressados os poucos animais que ali se encontram. Tentei de alguma forma impedir tamanha destruição. A guarda florestal afirma que não tem efetivos para patrulhar a serra; a “ouvidoria do meio ambiente” afirma que não tem legislação ambiental que impeça esse tipo de atuação em propriedades particulares e, por fim, a organização não governamental “SOS Mata Atlântica” afirma que nesses casos de agressão, o melhor a fazer é *educação ambiental*, pois partem da premissa de que: “em muitos casos, a *educação ambiental* tem dado bons resultados”. Pauta-se pela idéia de que aqueles que *destroem* é porque *não tiveram uma “boa educação”*. No entanto, fazemos o seguinte questionamento: Existiria uma modalidade de educação que, realmente, pudesse impedir e controlar o *desejo de destruição* do homem?

¹⁰³ A “educação das crianças do futuro” é uma expressão que se encontra no interior da obra de Wilhelm Reich e delimita algumas de suas preocupações no sentido de encontrar alguma saída para a “solução” dos problemas sociais. O autor considera que o destino da raça humana dependerá das estruturas de caráter das crianças do futuro. Cf. REICH, Wilhelm. *Children of the future*. Translated by Derek and Inge Jordan and Beverly Placzek. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1984 (tradução livre de Sara Quenzer Matthiesen). Para Reich, a tarefa básica e soberana de toda educação é que ela seja dirigida ao interesse da criança, e não a interesses religiosos, de programas partidários, lucro etc. As crianças deverão escolher os seus próprios modos de vida. Enfim, para ele, o primordial é que deixem as crianças decidirem o seu próprio futuro. Cf. idem (tradução livre de Sara Quenzer Matthiesen). A “questão” da *tese* reichiana é a obrigação de formar uma nova geração de adultos que não seja “tão comprometida psicicamente”. Dada a dificuldade de encontrar um adulto que não seja “neurótico”, a prevenção reichiana para não formarmos um outro também “perturbado” é deixarmos que as crianças se desenvolvam sem que ocorra uma “obsessiva” e “neurótica” interferência de um adulto. Mesmo que as *teses* de Reich questionem a “forma” como o adulto tem *frustrado* a criança, ele não conseguiu elaborar um outro tipo de *não*. O problema que se coloca é: como podemos *educar* sem que com *isso* bloqueemos o *desejo da criança*? Para tanto seria preciso transformar os *adultos do presente* em “educadores capazes”, ou

Os educadores deveriam estar mais preocupados com as possibilidades da formação de sujeitos *intolerantes* e, muito menos, com os “pressupostos pedagógicos”, para se alcançar o caminho “certo” na formação cultural. Sujeitos “educados” com “objetivos” e “determinados” “em ser” possuem as condições necessárias para despertarem uma enorme fúria destrutiva perante os que apresentam a *diferença*. No entanto, o que os pais e os educadores — adoradores dos “manuais pedagógicos” — poderiam fazer para evitar a formação dos sujeitos “adoradores” e “dedicados” que se encontram presentes nos *agrupamentos*? Uma “possível” saída para essa situação seria, antes de tudo, a de poderem sustentar o seu *não saber* perante uma criança e poderem falar-lhes sobre a *diferença*, dizendo que *isso* não é algo tão perturbador e que a vida fora do *grupo* e da *massa* é “possível”. Para realizarmos essa tarefa, seria primeiro necessário que os pais e educadores tivessem uma predisposição para abandonarem a *norma* e o *fascínio* pela vida no *grupo*. Contudo, como poderemos abandonar essas nossas *crenças*? Para ocorrerem esses abandonos, seria

como Freire denomina, transformar todos os sujeitos em “coiotes” (O “coiote” é um personagem, concebido nos moldes do sujeito reichiano, presente na obra de ficção literária de Freire. Cf. FREIRE, Roberto. *Coiote*. 7ª ed. São Paulo: Clacyko, 1997). A formação desses “educadores capazes” posiciona a “pedagogia reichiana” no campo do que foi denominado na defesa de tese de Matthiesen como sendo o *possível dentro do impossível*. Cf. MATTHIESEN, Sara Quenzer. *A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual*. Marília: [s. n.] 2001 (Tese de doutorado defendida na Unesp). O grande “problema” é não fazer da obra de Reich um outro “manual pedagógico” dentre tantos, pois ele bem alertou no seu testamento, uma certa preocupação com os possíveis “desvios” de interpretação da sua obra. Afirma Reich: “*Estes documentos são de crucial importância para o futuro das gerações que acabam de nascer. Há muitas pessoas emocionalmente doentes que tentarão arruinar minha reputação independentemente do que possa ocorrer com os bebês, apenas para que suas vidas pessoais possam permanecer escondidas na escuridão de uma era refugada dos Stalins e dos Hitlers*”. REICH, Wilhelm. Último desejo e testamento de Wilhelm Reich. *Psicologia: teoria e pesquisa*. Trad. Sara Quenzer Matthiesen. Brasília, v. 17, n.º 03, p. 208, set-dez. 2001 (grifo nosso). Ironicamente, parece que Reich estava prevendo os delírios dos “futuros reichianos”, mas que, paradoxalmente, não são os de Reich. Tudo indica que para Reich a “peste emocional” quer tornar os seus escritos um corolário de *regras para “bem” educar as “crianças do futuro”*. Isso pode fascinar alguns “educadores” que não conseguem sustentar perante a criança o seu *não saber*, para tanto, oscilam entre a *frustração* imediata com o “*não*”; com a *satisfação* gratuita com o *sim* ou outras formas de responder para a criança que a encaminha para a *psicose*: “tanto faz”; “você que sabe”; “faça o que achar melhor”, etc. São modalidades de “*intervenções*” que deixam a criança no completo “vazio”, pois ela fica completamente sem “saber” qual o *desejo do adulto*. Ficam “*mergulhadas*” em seu próprio “*labirinto*” à procura de algo que possa sustentar o seu próprio “*ser*”. Será que o destino da obra de Reich poderá evitar aquilo que tanto *desejava*, ou seja, evitar que os seus pensamentos se tornem uma *atitude autoritária* (“*não*”); *de fé* (“*sim*”) ou *indiferença* (“*tanto faz*”)? O que podemos afirmar é que a criança, no mundo das regras do “*não*”; “*sim*” e “*tanto faz*”, permanece, respectivamente, na “*inibição*”, na “*crença*” e no “*vazio*”, sem saber direito qual é o “*verdadeiro*” *desejo do adulto*. Isso não seria um bom começo para torná-las futuros “Stalins” e “Hitlers”? Para evitar os ressurgimentos desses *monstros históricos* não seria melhor que as *crianças do presente* fossem educadas por uma interferência direta dos adultos *desejosos* e “*perturbados*”, fazendo com que tenham que lidar, cotidianamente, com as suas próprias *frustrações*, para não dizer, a *castração*? Seria uma atitude de renúncia dos pais e educadores da “*ilusão*” de que é *possível* educar as “*crianças do futuro*”, pois o “*futuro*” é um tempo que “*não é*”, a “*falta*” (Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Anotações de Curso oferecido para a graduação* (2002). Op. cit.) e assumir o “*princípio de realidade*” de que é *impossível* educar, no sentido de que *nada sabemos* sobre o resultado de nossas “*intervenções*”, ou seja, educar é uma tarefa que lida com algo da ordem do *imprevisível*, o que, infelizmente, para muitos *isso* é nada pedagógico.

preciso deixar de amar a *igualdade*. Em outras palavras, teríamos que abandonar o *nosso grande amor pelo sintoma*, pois deveríamos “aprender” que na constante *repetição da norma* e no *fascínio* pela vida nos *grupos* e nas *massas* apresenta-se o retorno do recalcado, ou seja, o retorno de *Eichmann e, tragicamente, de suas façanhas: Auschwitz*.¹⁰⁴

A “dúvida” abalando os “fundamentos da educação” do sujeito entre as coisas do “bem” e do “mal”

Em termos de “objetivos educacionais”, depois de *Auschwitz*, deveríamos nos perguntar se *haveria alguma possibilidade da educação prevenir ou, até mesmo, impedir, a formação dos agrupamentos de “brutamontes” dispostos a atuarem cruelmente, ou seja, a educação poderia evitar a formação de sujeitos que são potencialmente “verdadeiros assassinos”?*

Deveríamos ter “medo” do “possível assassino” em que podemos nos tornar.¹⁰⁵ Todos os sujeitos que compõem os *grupos* e as *massas* desejam ser fortes e poderosos como o *grande outro*.¹⁰⁶ Qual seria o segredo de toda a sua *potência*? Nessa mistura de encanto, fascínio e *fantasia*, poderemos nos perguntar, ao olharmos para o *grande outro*, o que nos falta para sermos, também, possuidores de toda a sua força. Seria

¹⁰⁴ Paradoxalmente, não estaríamos com essas afirmações, formulando “regras” para uma “boa educação”? Algo tem que ser dito; em termos educacionais, o que nós estamos tentando afirmar é que não existe um *saber, a priori*, que possa anteceder a atividade educativa. Cada experiência pedagógica é única e não se repete mais. O que os educadores poderiam fazer, em vez de decorarem os “manuais pedagógicos”, seria reunirem-se e contarem-se *uns aos outros* como foram suas experiências com determinadas crianças — como fazem os psicanalistas em suas “supervisões”. Isso seria algo muito mais enriquecedor e humano.

¹⁰⁵ É muito assustador nos defrontarmos com sujeitos que não sentem medo. Eles se orgulham em poder realizar qualquer tipo de façanha, sem que isso demonstre algum tipo de receio. Foram essas qualidades psíquicas que tornaram possível a construção dos *campos de extermínios*, um lugar onde não se teme matar o *outro*. Novamente, a mesma situação: a de se tentar explicar a formação de um soldado que se sinta orgulhoso em poder, fria e covardemente, matar seu prisioneiro, como por exemplo, o referido soldado alemão, já citado anteriormente, que, posando para o fotógrafo, “atira em mãe judia com criança durante o massacre dos judeus de Ivangorod, Ucrânia, em 1942”. GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit., p. 434. Partimos da suposição de que sentir um determinado tipo de medo seria uma das condições necessárias para que Auschwitz não se repetisse nunca mais. O soldado alemão, com medo, não estaria tão orgulhoso em matar e, sim, receoso de suas *atuações*; no mínimo, preocupado com as possíveis punições pelos seus “crimes de guerra”.

¹⁰⁶ Estamos fazendo referência ao “termo utilizado por Jacques Lacan para designar um lugar simbólico — o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus — que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 558.

o seu segredo o resultado de uma obstinada educação do *corpo*? Podemos passar a acreditar que sim, pois o seu corpo é um ícone de toda a sua grandeza.¹⁰⁷ Se é o corpo um lugar passível de nos educarmos para nos tornarmos tão potentes como o nosso líder, nada mais justo do que passarmos grande parte do tempo investindo uma grande quantidade de *libido* em seu próprio cuidado e, porque não dizer, fortalecimento. Em última instância, podemos ficar completamente fascinados em possuímos um corpo forte e, principalmente, indestrutível. Neste caso, os *grupos* constituem-se de sujeitos fracos que não sabem lidar com seus próprios medos e, por isso, necessitam de um líder forte para que possam, no seu processo de *espelhamento*, sustentar-se minimamente enquanto sujeitos. Temos nos *grupos* uma constante carência, possibilitando espaço para que, a qualquer momento, este seja ocupado pelo surgimento de um líder que os ame e, principalmente, indique o caminho a ser seguido e o que se deve fazer na presença do seu *não saber*.¹⁰⁸ Na *potência* do líder, todos os sujeitos do *agrupamento* podem catalisar e agregar toda a força, pois nele podem depositar a *esperança* em *ser o ideal do ego* que desejam possuir.

A obsessão em quererem se tornar “poderosos” como seu líder, é que faz dos sujeitos nos *grupos*, extremamente perigosos. Eles ficam na expectativa da *ordem* que parta de *alguém que sabe tudo*. Portanto, sua admiração e prestígio sempre se dirigem a um *outro mais potente*, que pertence ao *grupo*. Somente assim podem sentir-se completamente familiarizados e identificados com a sua própria *potência*, ou seja, reconhecem nele a sua “natureza humana”.¹⁰⁹

Podemos afirmar que a educação das crianças é exercida primordialmente por um processo de *espelhamento*, pois apesar de nada falarmos, elas conseguem aprender as coisas apenas imitando. Nada pode ser feito para evitar esse tipo de educação, pois as crianças realizam a *identificação* com o sujeito em que

¹⁰⁷ Não estaria nas formas ritualísticas ou ornamentais do uso do corpo um modo de circulação do poder? Tudo indica que sim, ou seja, há uma *verdade* no dito popular: “o hábito faz o monge”. Assim sendo, não é por acaso que o rei sustenta o peso de toda a sua roupa e uma regrada e extensa formalidade ligada a ela.

¹⁰⁸ Freud compreende que os indivíduos componentes de um *agrupamento* precisam da “ilusão de que o chefe ama a todos com um amor justo e equitativo, entretanto que o chefe mesmo não necessita amar a nada, pode erguer-se dono e senhor, ainda que absolutamente narcisista, se achar seguro de si mesmo e gozar de completa independência”. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2597 (tradução livre).

¹⁰⁹ Seria possível afirmar que existe uma “natureza humana”? Pode-se dizer que existe algo que seja estritamente “natural” no homem? Sobre essas questões, podemos partir de uma análise sobre a relação entre a “natureza” e a “cultura” presentes no uso do corpo. As *teses* maussianas permitem pensar que o homem adota técnicas corporais que considera como sendo as mais apropriadas. Assim sendo, o uso “natural” do corpo é resultado de uma construção propriamente humana/cultural. Cf. MAUSS, Marcel. *As técnicas corporais*. Op. cit. A *tese* maussiana sobre o uso técnico do corpo pode-se constituir num caminho para se pensar a “natureza” e a “cultura” como não sendo campos tão opostos e, inclusive, institui um modo de pensá-las destituindo a separação entre ambas.

depositam uma grande admiração. Elas estão atentas aos *desejos* do adulto, sejam eles de *amor* ou *ódio*. Já que esse processo de “imitação” é inevitável, deveríamos ficar mais atentos para não tornarmos a admiração que as crianças possuem pelos pais e educadores, uma declarada intenção para a formação de novos seguidores da *norma*. Deveríamos ser mais cuidadosos com as crianças, pois mesmo *sem intenção alguma*, sobretudo, por essa *não intencionalidade*, poderemos estar formando os novos e fiéis cumpridores do dever. São esses que, no futuro, poderão estar esperando atentamente o surgimento de uma pequena oportunidade, para que possam realizar as maiores atrocidades em relação ao *outro*.

Caso a preocupação seja a de evitar a *barbárie* — as condições necessárias para que Auschwitz não se repita nunca mais —, os estudiosos das “teorias educacionais” deveriam centrar-se nos processos que apresentam a relação educativa dominada pela *imitação prestigiosa*.¹¹⁰ O sujeito no interior do *grupo* fica completamente seduzido e, principalmente, obcecado com a *imagem do líder*.¹¹¹ Temos nessas situações um clássico processo de hipnose, nos moldes que fora descrito por Freud, quando instigado pelos estudos com Bernheim.¹¹² Contudo, apesar da força da *sugestão*, os *grupos* e as *massas* não operam exclusivamente

¹¹⁰ Em termos maussianos, podemos afirmar que a aprendizagem ocorre por um processo de *imitação* dos adultos, primordialmente, por um processo denominado *imitação prestigiosa*. Para Marcel Mauss “a criança como o adulto, imita atos que obtiveram êxito e que ela viu serem bem sucedidos em pessoas em quem *confia* e que têm autoridade sobre ela. O ato impõe-se de fora, do alto, ainda que seja um ato exclusivamente biológico e concernente ao corpo”. Idem, p. 215 (grifo nosso).

¹¹¹ Nesse *fascínio* pelo *líder*, mais propriamente, um processo de obsessiva *identificação* do sujeito com a *imagem do grande outro*, podem estar presentes as bases em que se estruturam os pressupostos teóricos e práticos da “propaganda” e “marketing”. Esses profissionais especializam-se em formar a opinião pública, para não dizer, anular a opinião própria. Um desses profissionais, que atua, especificamente, em propaganda política, afirmou que era mais fácil fazer propaganda de um hambúrguer do que a de um político, pois o primeiro não tem passado e o segundo possui toda uma história anterior que é preciso ser trabalhada. Assustadora e *verdadeira* afirmação que nos faz lembrar novamente do livro intitulado: 1984. (Cf. ORWELL, George. 1984. Op. cit.). Entretanto, com a diferença de que agora a tragédia deixou de ser uma *ficção* e se tornou *real*.

¹¹² No início de suas atividades clínicas, Freud dispõe apenas de duas “armas” no seu “arsenal terapêutico”, a eletroterapia e o hipnotismo. Cf. FREUD, Sigmund. Autobiografia. 1924 [1925]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2766. O primeiro provinha do conhecimento de um “manual de W. Erb (1882)” que logo abandona. Cf. idem. No caso da hipnose, procurou aprofundar-se nessa técnica, pois não era capaz de hipnotizar todos os pacientes, como também era incapaz de pôr os pacientes individuais num estado tão profundo de hipnose. Cf. idem, p. 2767. Com o intuito de aperfeiçoar essa técnica, em 1889, realiza uma viagem a Nancy para estudar com “Bernheim, discípulo de Liébeault” que “passou a elaborar a teoria do hipnotismo a partir de um fundamento psicológico mais abrangente e a fazer da *sugestão* o ponto central da hipnose”. Cf. STRACHEY, James. Artigos sobre hipnotismo e *sugestão*. Introdução do editor inglês. (1888-1892). In: _____. *Obras Completas*. v. I. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990. p. 117 (grifo nosso). Para Bernheim, o hipnotismo tem como base uma *sugestão* “de uma representação consciente introduzida no cérebro da pessoa hipnotizada por uma influência exterior e aceita pela mesma como se tivesse surgido nela espontaneamente”. FREUD, Sigmund. Prologo y notas al livro de Bernheim: de la suggestion et de ses applications à la thérapeutique. (1888-1889). In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. I. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 6 (tradução livre).

pela *hipnose*,¹¹³ eles têm como elemento de força principal, o *desejo* de entregarem-se e submeterem-se quase que completamente aos ditames do *líder*, ou ao *fluxo*.

Os sujeitos nos *grupos* acabam por demonstrarem um “estado de demência”, pois apresentam um estado regredido de pensamento. Eles nunca serão responsáveis por suas atitudes. Ficarão sempre coladas ao mando de um superior que lhes deve ditar a todo o momento a *ordem a ser cumprida*. Os sujeitos ficam sempre presos ao comando de um *outro mais potente*, pois “ordem é ordem (...). Aceita-se a ordem como algo que sempre existiu; ela parece tão natural, quanto imprescindível. Desde pequeno, o homem acostuma-se às ordens; nelas consiste, em boa parte, aquilo a que se chama *educação*”.¹¹⁴ Podemos afirmar que a educação dos *agrupamentos* consiste, basicamente, na *imitação alucinada e contínua repetição* de gestos e palavras ou de ações e pensamentos. A educação empenha-se nessa tarefa para poder tornar o sujeito, o mais rapidamente possível, um perfeito *repetidor*, o que o torna mais adequado à vida no *grupo* e um *alienado*, destituído de *desejo*, para a vida na *massa*.¹¹⁵ Neste sentido, podemos afirmar que os *grupos* empenham-se para que todos os sujeitos sejam educados, essencial e subjetivamente, para sentirem-se ao menos *iguais uns aos outros*. Afastado do *grupo*, o sujeito ainda mantém as marcas subjetivas que o identificam com o *outro* semelhante.¹¹⁶ Ele pode até pensar que é possuidor de algo que seja unicamente seu, proprietário exclusivo de seus pensamentos, criatividade, *desejos*, entre outras coisas. Entretanto, um pequeno olhar para os lados, poderá levá-lo à constatação de que aquilo “produzido” como algo exclusivamente seu, nada mais é do que uma *repetição*, uma cópia, às vezes “mal feita”, daquilo que todo mundo, corriqueiramente, faz na vida.¹¹⁷ Nos *grupos*, pode-se permitir uma previsão do que deverá ser feito,

¹¹³ Não se pode deixar de lembrar as restrições que Freud apontava no trabalho com a *hipnose*, pois considerava que “o sujeito possuía um evidente direito à ‘contra sugestão’, quando se tentava dominá-lo por meio da sugestão”. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2576 (tradução livre).

¹¹⁴ CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Op. cit., p. 303 (grifo nosso).

¹¹⁵ Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, desenvolveram a *tese* de que a educação tem como papel principal *reproduzir* as relações de dominação. Eles consideram que a escola realiza uma “violência simbólica” ao impor determinados códigos que operam como legitimadores da *ordem social* estabelecida. Cf. BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

¹¹⁶ Uma das marcas da educação da nossa subjetividade é o *gosto*. Acreditamos que o *gosto* é algo estritamente pessoal, pois não se perde tempo nessa discussão, para rapidamente, se afirmar: “gosto não se discute”. Entretanto, não tem nada melhor para marcar um *grupo* do que o *gosto*. As preferências dos sujeitos é que fazem as possíveis marcas para se efetuar, aquilo que Pierre Bourdieu, denomina como sendo a *distinção*, elemento que permite *os sujeitos diferenciarem-se entre si de acordo com as suas escolhas ou, mais precisamente, modo de vida*. Cf. BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Trad. M. Del Carmem Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.

¹¹⁷ Lembro-me da época em que ainda existia o chamado “bloco socialista”. Os defensores do “modo capitalista de produção” criticavam a política dos “socialistas”, afirmando que naquele contexto, o sujeito não tinha possibilidade alguma de manifestar-

principalmente, qual o tipo de comportamento que se espera como o mais “desejado” para todos os seus componentes. *Estes operam com menos espontaneidade e mais igualdade.*

No caso das *massas*, apesar da *igualdade* para que todos sigam “apertadamente” o *fluxo*, não se pode falar numa educação nos moldes daquela realizada nos *grupos*. Temos, nas *massas*, uma outra modalidade de *educação*, ou seja, todos os que a compõem são educados, essencial e fisicamente, para “operarem” enquanto estiverem no seu interior. Dissolvida a *massa*, destituída sua “educação física”, permanecem no sujeito as lembranças físicas e, até mesmo, as marcas dos momentos em que se encontrava no seu interior.¹¹⁸ Nas *massas* nada se *elabora*, pois não se sabe de antemão o que aí acontecerá. *O funcionamento das massas é menos compreensão e mais compressão.*

Os sujeitos inseridos, tanto no *grupo*, como na *massa*, só se sentem plenamente satisfeitos, conforme já afirmamos anteriormente, quando há *descarga do impulso* de todos os seus componentes. Dado o *prazer* obtido em decorrência do grau de *satisfação*, torna-se quase “impossível” redirecionar o *grupo* e, alterar o *fluxo* da *massa*. Novamente, a mesma pergunta: o que os pais e os educadores poderiam fazer para evitar a *formação* das *massas* e dos *grupos*, ou, mais precisamente, de *repetidores compulsivos*? Uma possível saída para evitar essa situação poderia ser a construção de uma relação educativa que permitisse falar a todo o momento sobre os *medos*. Tais sentimentos deveriam ser escutados por um sujeito que acolhesse esses temores com o “espírito livre”¹¹⁹ e que fosse capaz de compreendê-los como algo que não fosse tão perturbador. Contudo, como poderíamos abandonar nossas *crenças*, o gosto pela *repetição* e a *vontade* de nos submetermos aos ditames dos *grupos* e aos *impulsos das massas* para podermos, responsavelmente “ser” educados para a liberdade? Isso significaria termos que abandonar nosso “estado infantil” perante a vida e, de uma vez por todas, enfrentarmos a vida “como adultos”.

se enquanto “indivíduo”, ou seja, não havia escolha daquilo que se *desejava consumir*. Todos tinham que enfrentar longas filas para adquirirem os seus “iguais” bens de consumo. Esse modo de vida do “homem socialista” era divulgado como sendo uma das maiores formas de impedir a “liberdade” do sujeito. Ao contrário dessa situação, o indivíduo inserido no “modo de produção capitalista” poderia ir às “compras” com o seu “cartão de crédito” e, “livremente”, sem fila alguma, escolher qualquer “produto” para o seu “consumo” próprio. *Isso é a liberdade do “homem capitalista”*. Contudo, sua “liberdade” está diretamente relacionada ao saldo de sua conta bancária e, mesmo que consiga ir às “compras”, para a realização do seu “livre” consumo, tragicamente, poderá constatar que, em vez de usar os uniformes dos “partidões”, paradoxalmente, acaba vestindo os “uniformes” da Calvin Klein.

¹¹⁸ Aqueles, que por algum momento, permaneceram no interior da *massa*, não podem deixar de relatar a experiência sensitiva que tiveram em seu interior, podem falar do calor, do aperto, dos empurrões, entre outras coisas.

¹¹⁹ Emprestamos o termo “espírito livre” de Nietzsche. Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.,

A educação dos *grupos* de um modo geral é pautada numa “crença na verdade”, numa constante *repetição das tarefas* e numa *submissão da vontade*. Assim, o *desejo* de Mandela e de outros,¹²⁰ o de “educar para a liberdade”, é um paradoxo, pois para tanto seria necessário romper com “os fundamentos da educação”.¹²¹ Neste ponto, podemos nos encontrar implicados com a seguinte situação: educar seria submeter o sujeito a algo que lhe fosse superior ou educar seria preparar o sujeito “livre” para suas escolhas? O que fazer perante esses dois caminhos? Seriam eles excludentes? Estaríamos perante um nó educativo? Seria possível “formar” o sujeito sem que, com esse *ato*, não viéssemos a “deformá-lo” ou, até mesmo, “formatá-lo” circunscrito ao nosso *desejo* “em ser”?

Evitar o surgimento dos *grupos* consiste na possibilidade de formar sujeitos de “espíritos livres” e, para tanto, essa tarefa não se pode realizar com propedeutas que “acreditam fielmente” em suas “verdades”. Para sermos formadores de *espíritos livres*, seria preciso que deixássemos de lado as nossas “certezas” e o *desejo* de querer formar um *outro* que fosse apenas um *igual*.¹²² Na constante *repetição*, no *desejo* pela *igualdade* e no *arrebato* forçado do *outro*, temos os elementos básicos que formam esses *aglomerados* de sujeitos, destituídos completamente de qualquer tipo de *tolerância*, com nenhuma *liberdade*, seja de pensamento ou ação; enfim, as condições necessárias para se formarem os “sem razão”.

No caso do nosso *desejo* pela *igualdade*, poderíamos nos perguntar pelos motivos que determinam a necessidade das famílias em criarem um filho como uma continuidade de suas próprias lembranças e, mais propriamente, *neuroses*. Seria algo mais *libertador* que as famílias não tivessem filhos por necessidade de perpetuarem seus próprios *desejos*, *frustrações* e *necessidades*. Toda nossa mediocridade vem à tona, quando usamos “um filho para aliviar a solidão, dar sentido à vida reproduzindo a si mesmo em uma cópia”.¹²³ Na educação das “crianças do futuro” seria muito oportuno que pudéssemos, ao menos, amenizar

¹²⁰ Cf. MANDELA, Nelson & MACHEL, Graça. Educação e futuro. Op. cit.

¹²¹ Quase todos os cursos de graduação ou pós-graduação em educação possuem uma disciplina com o nome “fundamentos da educação”. Para a construção de uma atividade educativa para a *liberdade*, seria melhor que fosse oferecida uma disciplina, entre tantas outras, cujo nome deveria ser: “educação sem fundamentos”. Isso poderia favorecer o abandono de determinados “fundamentos” e, principalmente, “verdades” que aprisionam o sujeito num “*ser em si*”.

¹²² Abandonar o *desejo* de querer formar um *outro* que seja apenas um *igual*, não significa somente estabelecermos uma situação contrária, ou seja, o respeito pela *diferença*. Situação essa que, paradoxalmente, compromete também a possibilidade de um possível encontro com a *alteridade*, pois em respeito à *diferença*, isola-se o *outro* e o mantém exoticamente como uma peça de museu a ser apreciada. É preciso que a *diferença* seja amada e respeitada, mas não se podem impedir as trocas simbólicas e materiais. A tolerância pela diferença é uma atitude de permanente diálogo com o *outro*, sem o objetivo de torná-lo apenas um *igual*.

¹²³ YALOM, Irvin D. Quando Nietzsche chorou. Op. cit., p. 348.

o nosso grande amor por esse sintoma, ou seja, o de querer que o outro se constitua à nossa imagem e semelhança; em outras palavras, o de vivermos mergulhados na *repetição*, para não dizer, em nosso próprio *narcisismo*. No caso das *massas*, nada se pode fazer para evitar a força *arrebatedora* com que podemos ser apanhados, a não ser evitar encontrar-se inserido em seu próprio interior. No entanto, uma vez que nos aproximamos de uma *aglomeração* por um *desejo* qualquer de querer ali estar presente, nada mais poderá ser feito. Uma vez ali, posicionado em seu interior, não somos mais sujeitos de nosso próprio destino, pois ficamos completamente “fechados” em um único bloco, que se movimenta independentemente de nossa própria *vontade*. Esses *sintomas coletivos* apresentam-se como “verdadeiras marcas”, que *identificam* cada um dos sujeitos como pertencentes ao *grupo* ou, apesar dessa ser somente um *fluxo*, à *massa*. Nas considerações freudianas, especificamente em seu texto intitulado *A novela familiar do neurótico*,¹²⁴ podem-se encontrar algumas indicações para analisarmos esses mecanismos de *identificação* do sujeito com o *grupo*, ou até mesmo, o *fascínio* de se entregar ao *fluxo* das *massas*. Para Freud,

quando o indivíduo, na medida do seu crescimento, liberta-se da autoridade dos pais, incorre numa das conseqüências mais necessárias, como também uma das mais dolorosas que o curso do seu desenvolvimento acarreta. É absolutamente inevitável que a dita liberação se leve a cabo, a ponto de que deve ter sido cumprida em determinada medida por todos aqueles que têm alcançado um estado normal. Até mesmo o progresso da sociedade repousa essencialmente nesta oposição das gerações sucessivas. Por outra parte, existe certa classe de neuróticos cujo estado se acha evidentemente condicionado ao fracasso dessa tarefa.¹²⁵

São esses sujeitos, dessas “classes de neuróticos”, em que se pode observar uma extrema necessidade de “mando”, “ordens a serem cumpridas”, “seguirem o fluxo”, “entrega total”, “alienação”, entre outras coisas. Entretanto, podem existir aqueles que estejam à procura de um “grande pai”, ou seja,

Para a criança pequena os pais são, a princípio, a única autoridade e a fonte de toda a fé. O desejo mais intenso e decisivo desses anos infantis é o de chegar a igualar-se a eles — isto é, ao progenitor do mesmo sexo —; o desejo de chegar a ser grande, como o pai e a mãe. Mas, à medida que continua a desenvolver-se intelectualmente, é inevitável que a criança descubra, pouco a pouco, as verdadeiras categorias às quais seus pais pertencem. Conhece outros pais, os compara com os próprios e chega a duvidar das qualidades únicas e incomparáveis que lhes havia atribuído. Pequenas

¹²⁴ Cf. FREUD, Sigmund. La novela familiar del neurotico. 1908 [1909]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1361-3.

¹²⁵ Idem, p. 1361 (tradução livre).

experiências de sua vida infantil, que despertam nele um sentimento de desconformidade, o incitam a empreender a crítica dos pais e aproveitar, em apoio dessa atitude contra eles, para adquirir noção de que outros pais são, em muitos sentidos, preferíveis aos seus.¹²⁶

Na *negação* do próprio pai, a criança estabelece a *identificação* com o mesmo.¹²⁷ O sujeito não somente herda o nome de uma família, como também, todas as suas *neuroses*. Em cada núcleo familiar, o sujeito é marcado por uma história e, até mesmo, algum tipo de *sintoma* que se manifesta em todos. O sujeito poderá falhar em libertar-se da autoridade de seus pais e ficar à procura de alguém que lhe possa, minimamente, sustentar algumas “verdades fundamentais” para acreditar na *existência* de seu próprio *ser*, ou seja, naquilo em que “acredita *ser*”. No caso dos *grupos*, *isso* seria uma possibilidade de poder manter sua própria existência, ou seja, a *ligação*; mais precisamente, a *subordinação* a algo que lhe seja completamente superior — o *grande pai* — garante as condições mínimas e necessárias para realizar-se enquanto sujeito. O *líder* do *grupo* deverá possuir algumas “qualidades” que o tornem capaz de manter a *multidão* completamente subordinada. *Isso* se assemelha a uma *ligação* derivada de uma atitude de *fé* do sujeito no *líder* do *grupo*, assim como a do *líder* no sujeito.¹²⁸ Eles são cúmplices das mesmas *verdades*. Sobre essa atitude de “entrega”¹²⁹ do sujeito, Freud conclui, a partir da obra de Gustave Le Bon, que

a *multidão* é um dócil rebanho incapaz de viver sem um *amo*. Tem tal sede de obedecer que se submete instintivamente àquele que se indique como seu *chefe*. Mas, se a *multidão* necessita de um *chefe*, é preciso que o mesmo possua determinadas qualidades pessoais. Deverá ser também fascinado por uma intensa *fé* (numa idéia), para poder fazer surgir a *fé* na *multidão*. Assim mesmo

¹²⁶ Idem (tradução livre).

¹²⁷ Sobre *isso*, Freud afirma que “negar algo em nosso juízo equivale, no fundo, a dizer: ‘isto é algo que eu gostaria de reprimir’”. FREUD, Sigmund. La negación. 1925. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2885 (tradução livre).

¹²⁸ Não se pode deixar de referir que em muitos *grupos*, principalmente os religiosos, a “*fé*” do *líder* não passa de uma *representação* discursiva e gestual. O *líder* pressupõe a carência de seu *grupo* e o alimenta com aquilo que ele *necessita*, ou seja, palavras e gestos que o fazem, simplesmente, *acreditar* em suas “verdades”.

¹²⁹ Quase sempre somos solicitados a nos “entregarmos” a determinadas *verdades*. Não posso deixar de lembrar uma situação que vivi, no momento em que tirei o gesso que imobilizava meu braço direito, em decorrência de uma luxação de cotovelo. Na presença do ortopedista foi tirado o gesso e, para minha total surpresa, minha articulação não realizava nenhum movimento. Fiquei completamente assustado e disse: “nossa, não mexe!”. O médico percebendo o meu espanto disse: “você tem que *confiar* em alguém! Você deve *confiar* em mim!”. Era-me exigido que “eu” me “entregasse” e me subordinasse ao seu *saber* e, principalmente, ao domínio de sua *vontade*, para poder realizar o tratamento ortopédico. *Isso* são coisas da vida, em que às vezes, não temos tanta sorte em conseguir escapar desses “profetas das verdades”.

deverá possuir uma vontade potente e imperiosa, suscetível de animar a *multidão*, carente por si mesma de vontade.¹³⁰

Podemos compreender a *multidão* como um tipo de *agrupamento* que possibilitaria a passagem do *grupo* para a *massa* ou da *massa* para o *grupo*. A liderança de um *grupo* qualquer pode perder todo o controle sobre seus *subordinados*, como também a *massa* em pleno *fluxo* poderá enfraquecer-se e surgir no seu interior aqueles que assumam a *liderança de um ou mais agrupamentos*. Os sujeitos podem passar de um estado para o outro, mas algo permanece comum: a *carência de “verdade” e o “delírio” por ela*. Os que trabalham com a educação possuem uma tarefa *paradoxal*, a de instituir a “verdade” e a “dúvida”. Dizer a “verdade” para que o sujeito possa orientar-se no mundo em que vive,¹³¹ entretanto, deveríamos também estabelecer a “dúvida”, para que ele pudesse encontrar seu próprio caminho.

A “verdade”, quando dita, pode cruelmente, ferir o sujeito. Os anunciadores das “verdades” fazem questão de nunca faltarem em dizê-las, mas trazem em seus preâmbulos algumas palavras para indicar as “possíveis feridas” que serão abertas: “tenho algo para dizer, mas não sei se devo”; “doa a quem doer, mas preciso falar o que tenho para dizer”; “sei que você não vai gostar do que eu tenho para lhe dizer”; enfim, seria a dor um indicativo de que a “verdade” está sendo dita? Mesmo que uma “verdade” pronunciada possa provocar uma dor profunda e insuportável no sujeito, pode-se afirmar que “ninguém morre de *verdades mortais* atualmente: há antídotos demais”.¹³² A “dúvida” seria um desses *antídotos* para as “verdades”, pois aquilo que é pronunciado como uma “certeza”, pode ser destituído com argumentos que abalem toda a sua solidez. Os “profetas” e os “incrédulos” não conseguem conviver pacificamente: um “afirma” e o outro “duvida”.

Os “profetas” não toleram ver suas “verdades” rejeitadas. Aceite a “verdade” e fique *subjugado* ou terá que enfrentar a *intolerância* dos anunciadores das “verdades”. Entretanto, a “verdade” pronunciada poderá não permitir o diálogo entre os sujeitos. Seria melhor se aqueles que têm “algo para dizer”, mas não

¹³⁰ Cf. FREUD, Sigmund. *Psicologia de las masas y analisis del yo*. 1920-1921 [1921]. Op. cit., p. 2570 (tradução livre e grifo nosso).

¹³¹ Sobre a “verdade” Nietzsche considera: “o ser humano busca ‘a verdade’: um mundo que não se contradiga, não engane, não mude, um mundo *de verdade* — um mundo em que não se sofra: contradição, engano, mudança — causas do sofrimento! Ele não duvida que haja um mundo como ele deveria ser, gostaria de procurar para si o caminho até ele”. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Fragmentos finais*. Trad. Flávio R. Kothe. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. p. 69 (grifo do autor).

¹³² NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 271 (grifo nosso).

sabem se o devem, oras, não o dissessem! Para os que afirmam que “doa a quem doer”, mas precisam falar, seria melhor ficarem calados! Para os que sabem que não vamos “gostar do que” têm para dizer, não falem!¹³³ Os “profetas” deveriam pelo menos acreditar em uma coisa, entre tantas outras em que acreditam, ou seja, que suas “certezas” podem estar completamente “erradas”. Eles deveriam pelo menos ser capazes de possuírem uma única “dúvida”: como “nada é para a eternidade”, como seria possível afirmar algo que fosse “verdadeiro” sobre o sujeito? O que um “educador” poderia dizer para as “crianças do futuro”?

Temos na relação com o conhecimento, basicamente, dois destinos: fincarmos “certezas” solidamente constituídas de “verdades” ou caminharmos no instável terreno da “dúvida”, do qual podem-se somente obter, minimamente, “certezas provisórias”. Optar por querer assumirmos somente a “verdade” poderá implicar um grande favorecimento para a formação dos *agrupamentos*. Ao contrário dessa situação, podemos optar por ficar em “dúvida” perante as coisas da vida. Contudo, *isso* poderia servir para paralisar todas as nossas *atuações*.¹³⁴ Poderíamos concluir, a partir desses dois possíveis caminhos, que se deve educar para que o sujeito não fique em lugar algum e, paradoxalmente, esteja em algum lugar. Seria educar para que o sujeito não se fixe eternamente num estado de “certeza”, nem permaneça constantemente na “dúvida”, e, ao mesmo tempo, possa aspirar a ficar em cada um desses dois lugares. Seria como manter o sujeito *oscilando ou, até mesmo, girando entre esses dois estados completamente diferentes e opostos*.¹³⁵ É

¹³³ Sobre essa recusa em querer escutar a *crueldade* das palavras proferidas, podemos fazer um paralelo com um provérbio popular que diz: “o que os olhos não vêem o coração não sente”. Para os “profetas das verdades” diríamos: “o que os ouvidos não ouvem, a alma não sente”.

¹³⁴ Podemos ser *incrédulos* ou, até mesmo, extremamente cuidadosos com todas as afirmações que nos são apresentadas como sendo “verdadeiras”. Sobre estes cuidados, Nietzsche afirma: “cuidado com a moral: ela nos desvaloriza diante de nós mesmos. Cuidado com a compaixão: ela nos sobrecarrega com as necessidades de outros. Cuidado com a ‘espiritualidade’: ela arruína o caráter ao tornar o sujeito extremamente solitário: solitário, isto é, desligado, desligado...” NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Fragments finais*. Op. cit., p. 76. Assim sendo, nessa linha de argumentação, podemos acrescentar cuidado com a “verdade”: ela nos deixa *crédulos* e sem nenhuma possibilidade para pensar a *diferença*. Cuidado com a “dúvida”: ela nos deixa completamente paralisados diante de uma decisão a ser assumida perante as coisas da vida.

¹³⁵ Como conceituar essa “modalidade de educação”, na qual se proporcionam “certezas” e “dúvidas”? O exemplo de como “aprendi a nadar” poderá nos auxiliar nessa conceituação desse tipo de “educação”. Lembro-me que na minha infância, sempre quando íamos à praia, meus pais afirmavam que no mar: “não pode ir para o ‘fundo’, pois lá existem ‘poços’ que puxam você!”. Na “certeza” eu ficava sempre no “raso”, pois quase sempre ocorria um caso de afogamento, o que comprovava a “teoria dos meus pais”. Entretanto, com o passar dos anos, ainda na minha infância, foi surgindo a “dúvida”: “será mesmo que existem esses ‘poços’ que nos puxam fazendo com que afogemos?”. Foi somente com essa dúvida que foi “possível” desafiar o “impossível” — a “certeza” dos meus pais. Somente com esse desafio que se proporcionaram as condições necessárias para “aprender” a nadar, já que na minha infância nunca tinha tido acesso à piscina. Penso que se me mantivesse na “certeza” não teria me lançado ao fundo do mar para constatar ou não a “verdade” da “teoria dos meus pais” e, principalmente, não teria aprendido a nadar. Entretanto, algo de “verdadeiro” há nessa afirmação dos meus pais — “o poço puxa” —, pois ainda hoje quando vou à praia, ao me lançar no mar, tenho muita cautela com as correntezas que beiram a

nisso que, precisamente, poderia consistir a tarefa educativa: ensinar o sujeito a ser e, simultaneamente, a não ser.¹³⁶ Estamos tratando, estritamente, de uma educação dialética,¹³⁷ ou seja, a de “fundamentar”

orla marítima — os chamados “refluxos da onda” — que nos lançam para “fora” podendo ocasionar uma situação de perigo. Assim sendo, aprender a nadar no mar foi e ainda é uma atitude de não fixar-se nas “certezas” e nem na “dúvida” e sim manter-se atento ao inesperado, ao caos, à desordem, enfim, às “coisas do mar”.

¹³⁶ Essa situação hipotética, contraditória, de pensar o sujeito num determinado estado de “certeza” e, simultaneamente, encontrar-se em “dúvida”, me faz lembrar a estrutura do átomo. No modelo teórico do átomo podem-se encontrar algumas junções pouco comuns, como por exemplo, a tese de que o “átomo é considerado ser eterno e indestrutível mas dispõe de um tamanho finito. Movimentos tornam-se possíveis através do espaço vazio entre os átomos. (...) a matéria não consistiria somente do ‘Cheio’ mas, também do ‘Vazio’, aquele espaço-livre por onde os átomos se movem”. HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Trad. Jorge Leal Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981. p. 33. Como seria possível compreender algo que seja simultaneamente “cheio” e “vazio”? No que se refere à própria estrutura atômica, podemos identificar uma outra junção pouco comum, ou seja, compreende-se que os elétrons encontram-se orbitando em torno do núcleo do átomo. Entretanto, os elétrons estão, provavelmente, presentes em todos os pontos de sua órbita. Cf. idem, p. 93. Temos a certeza de que o átomo é “cheio” e “vazio”; há uma certeza sobre a órbita dos elétrons em torno do núcleo do átomo, mas podemos viver a eterna “dúvida” de como tais junções podem ser “verdadeiras”. Seria preciso constituir uma modalidade de educação que tivesse como princípio básico que *nada se sabe*, apenas se sustentam algumas pequenas “verdades provisórias”, para que se possa minimamente, compreender o mundo que nos cerca.

¹³⁷ Pode-se compreender que a educação deva ser estritamente dialética, na forma como Platão a compreende em seu texto *A República*, ou seja, uma habilidade para discutir por perguntas e respostas. Nesse texto, fica indicado que, através da dialética, o sujeito pode alcançar a maioria política, tornar-se cidadão. Vamos ao texto propriamente dito que, apesar de extenso, indica um possível sentido para uma educação que seja dialética:

— Ora não será uma precaução segura, não os deixar tomar gosto à dialética enquanto são novos? Calculo que não passa despercebido que os rapazes novos, quando pela primeira vez provam a dialética, se servem dela, como um brinquedo, usando-a constantemente para contradizer, e, imitando os que os refutam, vão eles mesmos refutar outros, e sentem-se felizes como cachorrinhos, em derriçar e dilacerar a toda hora com argumentos quem estiver perto deles.

— É espantoso como eles gostam!

— Ora depois de terem refutado muita gente, e, por sua vez, terem sido refutados por vários, caem rapidamente e em toda a força na situação de não acreditar em nada do que dantes acreditavam. E por este motivo, eles mesmos e tudo o que respeita à filosofia são caluniados perante os outros.

— Exactamente.

— Ao passo que quem é mais velho — prossegui eu — não querará participar desta loucura, imitará o que quer discutir para indagar a verdade, de preferência àquele que se entretém a contradizer, pelo gosto de se divertir; ele mesmo será mais comedido e tornará a sua actividade mais honrada, em vez de mais desconsiderada.

— É isso mesmo.

— Ora não foi para nos precavermos disso o que anteriormente dissemos, que é às pessoas moderadas e firmes por natureza que se dará acesso à dialética, e não, como agora, a quem por acaso a abordar sem estar nada indicado para isso?

— Absolutamente.

— Para entender a dialética, basta permanecer com continuidade e aplicação, sem fazer mais nada, por analogia com os exercícios de ginástica que dizem respeito ao corpo, o dobro dos anos daquele aprendizado?

— Queres dizer seis anos, ou quatro?

— Vamos lá! Pões cinco! Depois disso, debes mandá-los descer novamente à tal caverna e forçá-los a exercer os comandos militares e quantos pertencem aos jovens, a fim de que não fiquem atrás dos outros, nem mesmo em experiência. E até nesses lugares têm de ser postos à prova, a ver se, solicitados em todos os sentidos, se mantêm firmes ou se deixam abalar.

— Quinze anos — disse eu —. Quando tiverem cinquenta anos, os que sobreviverem e se tiverem evidenciado, em tudo e de toda a maneira, no trabalho e ciência, deverão ser já levados até ao limite, e forçados a inclinar a luz radiosa da alma para a contemplação do Ser que dá a luz a todas as coisas. Depois de terem visto o bem em si, usá-lo-ão como paradigma, para ordenar

algo do todo que somos e de, também, deixar um vazio para o nada que somos. Isso já não seria a existência de uma grande possibilidade para que as “crianças do futuro” pudessem por si sós, construir suas próprias “verdades” sobre a condição humana?

É preciso escapar dos “profetas” que sabem como deverá ser a educação das “crianças do futuro”. Não deveríamos aceitar seus ditames categóricos sobre aquilo que o sujeito deverá *ser* e, principalmente, como deverão *ser* as “crianças do futuro”. Partindo do pressuposto de que *somos* tão breves e transitórios, o mais sensato seria o caso de sermos educados para sempre mantermos presente o *anseio* de querer “ser” a “incerteza”, a “dúvida”, o “diferente”, no futuro; ou seja, em nunca nos fixarmos em determinadas “verdades em ser”. Podemos pensar que

A vida de todo ser humano é um caminho em direção a si mesmo, a tentativa de um caminho, o seguir de um simples rastro. *Homem algum chegou a ser completamente ele mesmo; mas todos aspiram a sê-lo, obscuramente alguns, outros mais claramente, cada qual como pode.* Todos levam consigo, até o fim, viscosidades e cascas de ovo de um mundo primitivo. Há os que não chegam jamais a ser homens, e continuam sendo rãs, esquilos ou formigas. Outros que são homens da cintura para cima e peixes da cintura para baixo. Mas, cada um deles é um impulso em direção ao ser. Todos temos origens comuns: as mães; todos proviemos do mesmo abismo, mas cada um — resultado de uma tentativa ou de um impulso inicial — tende a seu próprio fim. Assim é que podemos entender-nos uns aos outros, mas somente a si mesmo pode cada um interpretar-se.¹³⁸

Poder compreender a *si mesmo*: essa poderá ser a *chave* que revele o enigma de nossos próprios mistérios e nos tornará um pouco mais proprietários de nós mesmos. Contudo, o homem encontra-se

muito bem defendido de si mesmo, da espionagem e do assédio que faz a si mesmo, e *geralmente não enxerga mais que o seu antemuro*. A fortaleza mesma lhe é inacessível e até invisível, a não ser que amigos e inimigos façam [*sic.*] de traidores e o conduzam para dentro por uma via secreta.¹³⁹

a cidade, os particulares e a si mesmos, cada um por sua vez, para o resto da vida, mas consagrando a maior parte dela à filosofia; porém, quando chegar a vez deles, aguentarão os embates da política, e assumirão cada um deles a chefia do governo, por amor à cidade, fazendo assim, não porque é bonito, mas porque é necessário. Depois de terem ensinado continuamente outros assim, para serem como eles, e de os terem deixado como guardiões da cidade, na vez deles retirar-se-ão para habitar nas Ilhas dos Bem-Aventurados”. PLATÃO. *A República*. Op. cit., p. 359-61 (grifo nosso).

¹³⁸ HESSE, Hermann. *Demian*. Trad. Ivo Barroso. 33ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 16-7.

¹³⁹ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 266-7 (grifo nosso).

O que podemos afirmar, provisoriamente, é que tanto o *grupo*, como a *massa* são constituídos por sujeitos que possuem o seu “antemuro” muito bem constituído e extremamente fortalecido. Qualquer indício de invasão é rigorosamente combatido, pois eles nada *querem saber sobre si mesmos e, principalmente, sobre os seus próprios sintomas*. Para eles é muito mais apropriado ficarem em suas “verdades”, a terem um enfrentamento com os seus próprios *enigmas, aquilo que poderá indicar-lhes outras “verdades” sobre seu ser*. Principalmente, sustentam suas “certezas mesquinhas”, para não ter que entrar em contato, em momento algum, com os motivos que os mantêm na *repetição* ou no *fluxo*. Temos a solidificação de uma “fortaleza”, que “*lhe é inacessível e até invisível*”, a qual resulta num estado de que o sujeito *nada quer saber sobre si próprio: alienado e fechado em seu próprio mundo*.¹⁴⁰ Aparentemente nada lhes interessa, mas estão atentos a tudo que possa causar-lhes *estranhamento* e, numa pequena oportunidade, demonstram todo um conhecimento extremamente complexo para justificar qualquer tipo de *atuação*. Sobre a criminalidade, não possuem “nenhuma dúvida”: “deve-se instituir a pena de morte”. Problemas na educação: “fazer com que professor e aluno trabalhem duramente”. A falta de governabilidade no país: “deve-se instituir um governo que seja mais rigoroso”. Enfim, sempre possuem uma resposta “certa” para tudo. Vivem num pleno estado de “certezas delirantes”. Se quisermos evitar o surgimento dos “brutamontes”, devemos o mais rapidamente “possível”, estar preparados para lidar com esses “*profetas delirantes de verdades*”, que se

¹⁴⁰ Seria melhor para a “felicidade” do sujeito viver completamente *alienado*, a ter que pensar *criticamente* a própria vida? A “solução” de encontrar na *alienação* a “felicidade”, pode ser compreendida como uma manifestação do *narcisismo*, pois, *alienar-se*, seria contemplar-se em si mesmo, amar a si mesmo, um retorno da *libido* para o *eu*. O *pensamento crítico* não seria aceito como um caminho para o encontro da “felicidade”, pois ele promove rachaduras em toda a “beleza” do mundo fantasioso onde o sujeito insiste em viver. A busca da *fantasia* como um lugar apropriado para o encontro da “felicidade”, pode ser identificada no sucesso de determinadas literaturas que criam um mundo encantado, como é o caso da série “Harry Potter”, no qual temos os seguintes dados: “*Animais fantásticos & onde habitam* e *Quadribol através dos séculos*” chegam ao mercado brasileiro com uma tiragem inicial de 100 mil exemplares cada. Até hoje, já foram vendidos em todo o mundo 120 milhões de cópias de *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* e *Harry Potter e o Cálice de Fogo*. A Editora Rocco comercializou mais de 1,5 milhão exemplares dos quatro volumes. Os livros: *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban* e *Harry Potter e o Cálice de Fogo* estão nas listas brasileiras dos livros mais vendidos desde seus respectivos lançamentos: em abril, agosto, dezembro de 2000 e junho de 2001. A série já foi traduzida para 42 idiomas. A tiragem inicial nos Estados Unidos e no Reino Unido de *Harry Potter e o Cálice de Fogo*, quarto livro da série, foi recorde: 5,6 milhões”. (Informações cedidas por Marly Cardoso — Assessora de comunicação da Editora Rocco). A explicação dada pelo Nigel Travis — executivo da Blockbuster —, para o fenômeno *Harry Potter* é que “as pessoas adoram ser transportadas para realidades paralelas e mágicas, cheias de fantasias e idealizações. Elas gostam de finais felizes, filmes açucarados e muita ação no mundo todo. (...) *Harry Potter* promove uma deliciosa viagem a uma realidade encantada. O que as pessoas querem é escapar de suas rotinas massacrantes, que muitas vezes as incomodam e angustiam. Isso ficou claro após o atentado às torres gêmeas”. TRAVIS, Nigel. Queremos fantasia. *Veja*. Editora Abril: São Paulo, Ano 35. n.º 24, p. 11 e 14, 19 de junho, 2002.

irritam facilmente quando suas “certezas” não se confirmam. Eles ficam irritados quando a “realidade” não se ajusta a seus *delírios*, ou quando o *outro* se recusa a participar de seu convite para o *delírio*.

Para as “crianças do futuro” seria preciso construir uma “modalidade de educação” que pudesse centrar-se diretamente num “antídoto” para os *delírios* dos *agrupamentos*. Estamos, novamente, nos referindo ao campo do “*possível*” dentro do “*impossível*”.¹⁴¹ No entanto, o que teríamos de “*possível*” e “*impossível*” nessa tarefa de educar o sujeito para torná-lo um “espírito livre”.¹⁴²

O que podemos ter como “*possível*” é a construção de uma “chave”, para que se possa compreender os motivos que favorecem as formações dos *brutamontes* com o “objetivo” de evitá-las. Na constante *repetição*, na busca exclusiva pela *igualdade* e no *fluxo* podem estar sendo apresentados, deformadamente, os motivos que nos impedem de romper com a vida no *grupo* e na *massa*. Para tanto, seria preciso decifrar em cada um desses *sintomas*, o *enigma* que se esconde em determinadas “*verdades*” sobre o *sujeito*, ou seja, deveríamos *analisar* sem receio algum os “profetas”, nos aproximarmos da *fera*, para que possamos *saber o que se esconde*, “*verdadeiramente*”, na *repetição* de suas *crenças*; *sintomas*. Investigar em cada *repetição* o seu “*verdadeiro significado*”, pois todo *sintoma*, *apresenta-se deformado*. Seria realmente “*possível*” essa tarefa? Nesse ponto encontra-se a dimensão do “*impossível*”, ou seja, a condição humana é inapreensível em sua totalidade. Temos apenas a possibilidade de *analisar* alguns pequenos pontos, deixando tantos outros de lado. Isso pode, de certa forma, justificar a afirmação preferida de Marx, já citada anteriormente: “nada do que é humano me é estranho”¹⁴³ Essa constituição representativa da nossa condição humana leva-nos a citar uma passagem de uma entrevista em que Elisabeth Roudinesco (Psicanalista e Historiadora da Psicanálise na França), ao ser questionada sobre um possível fim da loucura e da violência na sociedade, responde que *isso* é “*impossível*”, pois,

a condição humana não termina nunca. Isso é um sonho. A loucura existe desde a noite dos tempos, como a sexualidade, o suicídio ou a morte. *Ela faz parte da condição humana*. O que muda é a representação que fazemos dela. Na Idade Média, o louco não tinha o mesmo lugar que tem hoje. O grande movimento se deu quando se considerou, a partir do século XVIII que a loucura era uma doença mental. Essa é a mudança. Antes, falava-se em *possessão* do demônio, que era a expressão, entre os antigos, de uma *fúria* interna ligada ao organismo, etc. Hoje, tudo é considerado do ponto de vista da doença. É a nossa época. Mas, pensava-se que seria vencida, pois poderíamos curá-la, como

¹⁴¹ Cf. MATTHIESEN, Sara Quenzer. *A educação em Wilhelm Reich: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual*. Op. cit.

¹⁴² Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Op. cit.,

¹⁴³ FEDOSSEIEV, P. N. et alli. *Karl Marx Biografia*. Op. cit., p. 498.

se cura uma doença. Mas, não. E a prova é que se pensava isso também do suicídio. Que os remédios venceriam o suicídio. Mas, não se podem vencer os grandes dados da condição humana. Ela tomará formas diferentes. *A humanidade não pode curar-se do que ela é.* Já imaginaram uma sociedade que eliminasse a morte, o suicídio, a loucura, o que mais? Curaríamos a neurose. *Mas, seríamos o que, então? O que seria o homem livre de suas paixões? Seria um cemitério?*¹⁴⁴

A palavra: “cemitério”, não seria uma indicação de que o homem que não atormenta, ou não é atormentado é aquele que está morto? O fato de estarmos vivos implica uma situação de *conflito*. Situação essa que tanto os *grupos* como as *massas* abominam.

Para enfrentarmos a *intolerância* por qualquer *conflito* que possa ser decorrente da destituição das “verdades dos profetas”, podemos optar por fazer pequenas e breves oposições entre as “verdades” e as “dúvidas”. Poderíamos abalar nossas “certezas” com os que não compartilham de nossas “crenças”, ou *seja*, analisar alguns pontos que distinguem o *normal* e o *anormal*. Essa escolha é decorrente da *tese* de que os fenômenos de *agrupamento* deixam-nos com uma impossibilidade de pensar a vida para além dos limites da *normalidade*. A *anormalidade* poderia ser uma “chave” — *ferida narcísea* — para o caminho de compreendermos a nossa *repetição* e, quem sabe, estabelecermos novas conexões para escaparmos da *tragédia* que somos: *repetidores compulsivos*.

Olhar cuidadosamente para o *outro* e, na compreensão da *diferença*, estabelecer um conjunto de trocas; o favorecimento de novas conexões. Diríamos que uma “educação” para o “impossível” na “pacificação” do sujeito não deveria jamais se fechar em “verdades”. O “objetivo educacional” deveria ser: ampliar ao máximo a *tolerância* do sujeito para com a *diferença* possibilitando ao mesmo as condições necessárias para *simbolizar* suas ações, tornando “possível” a tarefa de evitar que *repita seu sintoma*, pois aquilo que é *inconsciente*, insistentemente tende a se apresentar fazendo com que *o sujeito atue, apesar de educado, “sem razão”*. Esse enfrentamento entre o sujeito *normal* e o *anormal*; o portador da *razão* e o “*sem razão*”, poderá nos levar a pensarmos na constituição de um tipo de *sujeito*, o qual não está interessado em “ser” nem *um*, nem *outro*, e sim, e apenas, sartreanamente, em “vir a ser”,¹⁴⁵ mais

¹⁴⁴ ROUDINESCO, Elisabeth. *Programa Roda Viva*. Trad. Luciano Lopreto & Jayme Martins. São Paulo: Cultura/Fundação Padre Anchieta. 1999 (grifo nosso).

¹⁴⁵ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

propriamente, a “formação” do sujeito numa “educação” que seja para além do “bem” e do “mal”.¹⁴⁶ No entanto, *isso* é um assunto para o nosso próximo capítulo.

¹⁴⁶Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

Capítulo III

Para que se *educa*? Preâmbulo de uma educação para além do “bem” e do “mal”*

*Que outra coisa faz a psicanálise senão confirmar a velha máxima de Platão, de que os bons são aqueles que se contentam em sonhar com aquilo que os maus realmente fazem?**

Sigmund Freud

A educação “sem fundamentos”: o rompimento com as “teorias explicativas” do “ser”

A humanidade parece se dividir entre aqueles que “optaram” por fazer o “mal” e aqueles que “decidiram” defender o “bem”. Neste caso, o ataque terrorista ocorrido no dia 11 de setembro de 2001 ao World Trade Center e Pentágono é um dos “possíveis”,¹ entre tantos, marcos divisores, pois não podemos deixar de citar a frase do presidente dos Estados Unidos — George W. Bush —, que “pediu apoio à *‘batalha monumental do bem contra o mal’*”.² Tal ocorrência pode nos suscitar uma necessidade de querer compreender, minimamente, quem seriam os sujeitos que *atuam* em campos tão opostos e, principalmente, os motivos dessa contraposição que resultaria numa “luta” entre essas duas grandes forças.

* Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

** FREUD, Sigmund. Lecciones introductorias al psicoanálisis. 1915-6 [1916]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2210 (tradução livre).

¹ Para aqueles que ficaram “chocados” com os acontecimentos de 11 de setembro de 2001 indicamos o filme intitulado: “11 de setembro”. Cf. BRIGAND, Alain. *11 de setembro: 11 minutos, 09 segundos e 01 imagem (11' 09" 01)*. Paris: Eurofilmes, 2002. 135 minutos.

² FOLHA, Especial. *Guerra na América: império arma contra-ataque*. Folha de S. Paulo, Especial 1, 13 de setembro de 2001, p. 1.

As palavras do presidente dos Estados Unidos são um indicativo de que a América deve ser somente habitada por sujeitos do “bem” e todos aqueles que não compartilham de seus mesmos valores são potencialmente sujeitos do “mal” e, por tais motivos, devem ser *excluídos*; principalmente, *punidos*, sendo aprisionados; como se dessa forma pudessem recuperar o “verdadeiro” sentido da vida. Para “sabermos” quem está no caminho “certo”, o do “bem”, a sociedade instaurou diversos mecanismos de avaliação que não deixam, por um instante sequer, de qualificar todas as nossas ações.³

Somos julgados por *não ser* e condenados a *ser*, ou seja, a ficarmos posicionados somente entre as coisas do “bem” e do “mal”. Entretanto, o que seria o “bem” e o “mal”? Responder a essa pergunta pode nos levar a aceitar a lógica dualista — de um lado existem as coisas do “bem” e do outro lado as coisas do “mal” — e, principalmente, redundante, pois o “bem” se explica pelo “bem” e o “mal” pelo “mal”. Vive-se um “círculo vicioso” e para se romper com esses “giros em falso” deveríamos “desconfiar” das “teorias explicativas”, mais propriamente, abandonar as “teorias” que justificam as diferenças, reafirmando categoricamente pressupostos que servem apenas para qualificar a própria “diferença”. Para tanto, teríamos que caminhar “para além” desses “esquemas de pensamentos” e partir para outras referências do “ser”, “sem fundamento” e “sem explicação”, ou seja, a recusa da

existência de uma faculdade original, de certo modo natural, de distinguir o bem e o mal. Muitas vezes o mal nem sequer é nocivo ou perigoso para o *eu*, senão, pelo contrário, algo que este deseja e que procura por prazer. Aqui se manifesta, pois, uma influência estranha e externa, destinada a estabelecer o que deve se considerar como bem ou como mal. Dado que o homem não tem sido levado pela própria sensibilidade a tal discriminação, deve ter algum motivo para subordinar-se a esta influência estranha. Poderemos encontra-la facilmente em seu desamparo e em sua dependência dos demais; a denominação que melhor o enquadra, é a do “medo da perda do amor”.⁴

Diríamos que também pelo “medo” em “vir a ser”⁵ o sujeito circunscreve seu “justo modo de ser” — “com fundamento” e “com explicação”. Não seria “mais fácil” para todos compreender o sujeito “sem fundamento” e “sem explicação”? Podemos *ser* ora um, ora *outro*. Isso significa afirmar que ao “acreditarmos que somos”, passamos a sujeitos possuidores de uma grande instabilidade daquilo que tanto

³ Somos constantemente avaliados por diversas modalidades de exames, dentre os quais, podemos destacar os “médicos”, “psicológicos”, “pedagógicos” e “jurídicos”. O que há em comum entre esses “exames” são sua metodologia e objetivo, respectivamente, são investigativos e visam a encontrar a *certeza* de que é possível identificar o “desvio”, para que em seguida se possa, devidamente, “curar”, “tratar”, “recuperar” e “punir” o sujeito.

⁴ FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3054 (tradução livre e grifo do autor).

desejamos e insistimos “ser”. Para evitarmos esses “desagrados” ampliamos cada vez mais as “formas de controle” com o intuito de garantir cada vez mais as qualidades do sujeito, ou seja, aquilo que cada vez menos se consegue sustentar nas “verdades em ser”. A essa “defasagem” em “ser” e “não ser” denominamos como “os nossos defeitos”. Entretanto, a qualidade do sujeito estaria nesse inesperado “vir a ser”⁶ e é justamente esse tipo de situação que este busca evitar com todas as suas forças, apoiando-se na “educação” para fincar-se nas “verdades em ser”.

Vivemos *oscilando, girando*, enfim, nos *metamorfoseando* em vários estados da nossa *condição humana*. Poderíamos, como Foucault, compreender que não estamos nem de *um* lado, nem do *outro*, ou seja, já seria o momento de assumirmos que “não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens”.⁷ Isso — pensar o sujeito fora do “círculo vicioso” — já seria um modo de pensar a *condição humana* numa outra perspectiva que não estaria equacionada na oposição entre as coisas do “bem” e do “mal” — sem nenhum *a priori* que lhe defina sua qualidade em “ser”. Entretanto, **relutamos em abandonar as “teorias explicativas” e enfrentar a vida “sem fundamentos”, pois de algum modo “sabemos” que sem “elas” não nos resta nada a dizer sobre o “modo de ser” do sujeito.** Diante da “barbárie” seria mais sensato que os “profetas da verdade” ficassem calados, pois

somente podemos dizer que nenhum ato, por mais banal ou hediondo que seja, é justificável. Dos atos somente podemos considerar os efeitos e as responsabilidades de quem os produziu. De que forma o sujeito presta testemunho social de sua responsabilidade vai depender dos mecanismos legislativos existentes.⁸

⁵ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

⁶ Cf. *idem*.

⁷ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit. p. 190. Para Foucault, o “panóptico” é uma máquina de eficiente resultado no objetivo de querer *vigiar e controlar o outro*. Esse “aparelho” possui um funcionamento bem simples: “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. *A visibilidade é uma armadilha*”. *Idem*, p. 177 (grifo nosso).

⁸ COSTA, Ana Maria Medeiros da. *Autoridade e legitimidade*. In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 84-5.

Partimos do pressuposto de que as “teorias explicativas” do “ser” nos levam somente a pensar o sujeito inserido na dualidade entre o “bem” e o “mal” e *isso* é uma atitude de “má-fé”,⁹ pois dizer que o sujeito “é” não condiz com a “verdade”, e sim, é como um refúgio ao nosso *ser* para não cair no *desamparo* do “não ser”. Em vez de nos defrontarmos com nosso *desejo*, o anulamos ao insistirmos em *sermos* somente algo “bondoso”, “caridoso”, “amoroso”, dentre tantas outras “qualidades do bem”. Não seria mais *ético* o rompimento das “teorias explicativas” e também assumirmos o “impossível” na *formação do sujeito* pautado numa “educação sem fundamentos”? Nesta postura teórica, paradoxalmente, “teórica” e “sem fundamento”; “com perspectivas” e “sem perspectivas”; “explicativa” e “sem explicação”; enfim, uma “teoria duvidosa” de seus “princípios” é que poderemos deixar transparecer as outras “verdades” sobre o nosso *desejo em querer ser*, como, por exemplo, a “verdade” em *sermos*, *potencialmente*, *sujeitos destrutivos*. Contudo, a aparição desse “monstro” não estará mais submetida a *uma instância controladora do “vigiar e punir”*¹⁰ e sim ao “sujeito responsável” pelo seu “desgoverno”. O rompimento com as “teorias explicativas” do “ser” poderá levar à *formação* de um sujeito que assuma, em *nome próprio*, o seu “descontrole” e que “saiba” que existem “coisas” que não lhe cabem fazer, mesmo que seu “monstro” tanto “*deseje atuar*”. Primordialmente, o sujeito passa a “descobrir” que há coisas que mesmo não querendo fazer, uma vez se defrontando com essas situações, não consegue deixar de fazer — *prazerosamente atua*. Entretanto, mesmo que “saiba” que “não sabe” manter o “controle” do “impossível” do *desejo*, sempre buscará se lançar no “imprevisto” do seu “não ser”, mas poderá constituir-se na “ética” em “ser responsável” a ponto de tentar eliminar o “possível” do *gozo* imediato: o trabalho da *pulsão de morte*. Isso seria, nada mais, nada menos, o “exercício” de uma “educação” que pudesse dissolver, minimamente, no sujeito, a “formação ilusória da auto-suficiência”.¹¹ Um pequeno passo para a formação de *laços sociais* mais duradouros: o trabalho da *pulsão de vida*.¹²

⁹ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 93-5.

¹⁰ Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit.

¹¹ BIRMAN, Joel. Insuficientes, um esforço a mais para sermos irmãos! In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 186.

¹² Diríamos que a vida do sujeito resulta na busca de um constante equilíbrio entre o trabalho da *pulsão de vida* — manutenção — e da *pulsão de morte* — rompimento.

As contraposições entre o “normal” e o “anormal”: destituindo os “fundamentos” das “teorias explicativas”

Na vida o sujeito sofre um “ostensivo controle” para não deixar de “ser”, entretanto o que estaria acontecendo com o nosso *desejo* de “vir a ser”,¹³ que é constantemente *reprimido*? Para vivermos *pacificados*, determinadas “verdades” sobre nosso *ser* são estritamente negadas para que se possa, a todo custo, somente manifestarmos o “bem”. Poderíamos dizer que quem mata um *outro* é do “mal”, mas como explicar que os soldados, quando voltam da guerra são recebidos como heróis? Um médico que dedica todo o seu tempo para salvar vidas é do “bem”, mas o que se pode falar das inúmeras ajudas que são negadas àqueles que não podem pagar pelo seu tratamento? Podemos definir a oposição entre o “bem” e o “mal” como uma oposição entre o *normal* e o *anormal*, como algo que já afirmamos anteriormente, ou seja, para evitarmos o que *somos* ou *desejamos ser*, podemos recorrer às instâncias *normativas*, mais propriamente, aquelas que instituem as “certezas” “em ser”. Nessas situações de refúgio, em vez dos sujeitos se defrontarem com o *conflito* de sua própria existência — *anormal* —, acabam subordinando e anulando o seu *desejo* — a negação em querer “vir a ser”.¹⁴

Já afirmamos anteriormente que para Viviani, o “normal” para a psicanálise seria um tipo de sujeito que possui a “capacidade” para “trabalhar” e “amar”.¹⁵ Para Freud, a distinção entre *normal* e *anormal* seria algo tão casual, pois “o limite entre os estados da mente *normais* e os considerados como *patológicos* é tão convencional e variável, que seguramente cada um de nós o transpassamos várias vezes no decurso de cada dia”.¹⁶ Sobre essa questão, Norbert Elias observa que “a criança que não atinge o nível de controle das emoções exigido pela sociedade é considerada como ‘doente’, ‘anormal’, ‘criminosa’, ou simplesmente ‘insuportável’, do ponto de vista de uma determinada casta ou classe”.¹⁷ Entretanto, o que seria a *distinção entre o normal e o anormal em termos educacionais*?

¹³ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

¹⁴ Cf. *idem*.

¹⁵ Cf. VIVIANI, Alejandro. Anotações. In: _____. *Seminário Clínico*. Op. cit.

¹⁶ FREUD, Sigmund. El delirio y los sueños en la “gradiva” de W. Jensen. 1906 [1907]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 1306 (tradução livre e grifo nosso).

¹⁷ ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Op. cit., p. 146.

Na *educação*, poderíamos afirmar que a contraposição entre *normal* e *anormal* seria a diferença entre os que “aprendem” e aqueles que “não aprendem”? Seria a distinção entre os “atenciosos” e os “não atenciosos”? Os “comportados” e os “não comportados”? Os que “fazem as tarefas” e aqueles que “não as fazem”? Enfim, cada um de nós poderia ter um conjunto de respostas que justificassem e explicassem o que seria a distinção entre o *normal* e o *anormal* em termos educacionais.¹⁸ Isso se deve ao fato de que a escola — um “aparelho” destinado e especializado para educar —, estrutura-se como uma organização estritamente *normativa*. Ela opera com uma estrita semelhança com o funcionamento dos *grupos*, sendo que não se pode esquecer que sua antiga denominação era “*grupo escolar*”. O funcionamento da escola, pautado na *norma*, proporciona as condições necessárias para que a contraposição entre o *normal* e o *anormal* se faça presente em seu cotidiano, pois nela se encontram presentes aqueles que adoram o “esquema” e os que se “revoltam” com todas as suas forças, contra os “exercícios pedagógicos”.

O “aparelho escolar” poderá funcionar com a finalidade de cumprir o papel de educar as “crianças do futuro”. Mesmo que a escola seja uma instituição *normativa* há uma *esperança* de que no seu interior se opere a transmissão dos conhecimentos básicos da ciência. Entretanto, a escola cada vez mais se torna um “aparelho” exclusivamente educador da *norma* da “exigência” do “funcionamento perfeito” em “ser”. Contudo, fazer com que todos os alunos se subordinem aos “comandos” é o “fundamento da educação” da *formação para a intolerância*, pois “no limite, a tentativa de aderir a uma coletividade para escapar do enfrentamento solitário com o próprio desejo pode produzir a *obediência cega ao grupo*, ao fanatismo; formas extremas de alienação”.¹⁹ Temos no seu cotidiano uma imposição de “regras” e, simultaneamente, um esvaziamento cultural que anula quase por completo qualquer possibilidade de *formação do sujeito*. O

¹⁸ Não faltam explicações “pedagógicas” para compreender o “aluno *anormal*”, mais propriamente, o “fracasso escolar”, as quais centram-se na *tese* “de uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturation das crianças e dos jovens. Assim, oscila-se entre afirmações do tipo ‘ainda não está maduro para uma tal atividade’ e o ‘método utilizado revelou ser pouco eficaz’ (...). Sendo essa tese da *conaturalidade* que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: ‘é por causa da falta de motivação’, ‘porque é filho de pais separados’, ‘porque é uma criança favelada’, ‘porque a lousa é preta e não verde’, ‘porque, no lugar de dar o intervalo no meio, o professor deu no fim da aula’, ‘porque, no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia e as pesquisas psicológicas alertam para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora’”. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas*: escritos de psicanálise e educação. Op. cit., p. 28.

¹⁹ KEHL, Maria Rita. A fratria órfã. In: _____. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p. 229 (grifo nosso).

tempo de permanência na escola, na maioria dos casos, é apenas organizado para manter alunos e professores confinados na sala de aula.²⁰

Sobre o tempo que é “inutilmente *perdido*” no interior da escola podemos nos referir ao relato de uma jovem adolescente.²¹ Certa vez quando essa jovem acabara de chegar da escola, perguntei-lhe como tinham sido suas aulas naquele dia. Ela respondeu prontamente: “Hoje, na escola, não tivemos nada. A professora das duas primeiras aulas faltou e todas as outras aulas eram de matemática”. Acabei por indagá-la: “Então você teve as aulas de matemática?” Ela me respondeu em seguida: “Não! Não tivemos nada. O professor de matemática não fazia nada. Ele é muito *estranho*. O tempo todo ficou sentado na sua cadeira e olhava para nós com um jeito ‘meio esquisito’. Ele não falava nada”. Em seguida eu perguntei: “O que os alunos ficavam fazendo?” Ela respondeu: “Nós ficamos apenas conversando e algumas vezes, quando o barulho na sala aumentava, ele fazia: *psiu, psiu, psiu*. Esse professor é muito *estranho*”.²²

Essa jovem durante e, principalmente, em seguida ao relato de toda a história, deu várias risadas sobre as atitudes “*estranhas*” do professor. Tudo indica que o professor, efetivamente, *não sabe* o que fazer perante a sala de aula, e *isso* pode ser algo “cômico”.²³ Entretanto, é oportuno nos perguntarmos do que ela

²⁰ Uma professora de escola pública dizia sempre que todas as semanas tinham reuniões denominadas com a sigla: *HTPC*. Perguntei o que significava aquela sigla e ela respondeu: *Hora de Tempo “Perdido” Coletivo*. Institucionalmente essa sigla significa: *Hora de Tempo Pedagógico Coletivo*. É significativo que todos os termos da sigla se mantêm e somente o *pedagógico* é trocado por *perdido*. Um modo de brincar com o “tempo pedagógico perdido” ou, até mesmo, a inexistência do “ato educativo” no interior do “aparelho escolar”. Entretanto, podemos também “brincar” com essa sigla de *HTPC* e afirmar que a mesma significa: *Hora de Tempo Panóptico Coletivo*, ou seja, a escola como um *efetivo* “aparelho do Estado” destinada a *vigiar e punir* as crianças e os adultos.

²¹ Sobre o tempo que é considerado como sendo “inutilmente *perdido*” é muito significativo verificar que de um lado nos shopping-centers, em sua grande maioria, não há janelas. Ao entrarmos nesses “templos do consumo” perdemos o contato com o “tempo da natureza” e vivemos um “tempo artificial”, no qual não há noite, ao contrário, sempre temos luz para caminharmos em direção às mercadorias que nos esperam nas prateleiras. A “modernidade” trouxe a luz para a “caverna platônica”, entretanto, continuamos a não conhecer as “coisas” na “essência” e sim, nos distraímos em encontrar a “felicidade” nas compras com o cartão de crédito. Por outro lado, as prisões são construções arquitetônicas que exageram nas janelas. Seria como uma modalidade de impor a “punição” ao prisioneiro, pois o fato de fazê-lo sentir o tempo, naturalmente, transcorrendo a cada segundo é um castigo: *nas prisões o tempo não passa*.

²² Relato de uma jovem adolescente que cursava o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública estadual numa cidade do interior do Estado de São Paulo. O fato de considerar as “manias” de seu professor “*estranhas*” é algo significativo, pois o que se assiste na escola é a total destituição deste no lugar do *suposto saber*. Caso este tivesse a possibilidade de minimamente sustentar-se na “silhueta que é possuidor do saber” (Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.) suas “manias” e “excentricidades” poderiam ser acolhidas pelos alunos como um caminho a ser seguido: não foi dessa forma que aprendemos com os nossos mestres?

²³ Na escola, é possível observar uma alteração da posição do professor como um *semblante* do “suposto saber”, substituído por aquele que *não sabe*. Essa mudança acarreta dificuldades no processo de escolarização, pois o vínculo, mais precisamente, a *transferência* entre aluno e professor poderá ficar comprometida com elementos de outra ordem que podem ser impeditivos da

estaria, realmente, rindo: seria de sua própria *tragédia* em “perder” o tempo precioso de sua adolescência na escola? O seu riso, também, poderia ser uma forma de lidar com a *tragédia* do professor que é impotente para fazer algo com o “tempo pedagógico” que lhe é designado para trabalhar com os alunos? Tanto uma coisa como outra, sinalizam que a permanência na escola é algo que *anula* o *desejo*, pois, obrigatoriamente, todo o “tempo pedagógico” *deve ser preenchido com atividades escolares*. Compreende-se que o ambiente escolar é um lugar onde professor e aluno não podem ficar sem ter o que fazer.²⁴ Vive-se na escola um “tarefismo pedagógico”.

O fato de a aluna defrontar-se com o “professor de matemática que não fazia nada” pode proporcionar o tempo para a manifestação do seu próprio *desejo*. Ela vivencia *isso* como um sentimento de *estranhamento* e *conflito*, pois prefere subordinar-se ao mando — o *outro* é quem *sabe* —, a ter que defrontar-se com sua própria vida e decidir sobre ela — o seu *não saber*. Não consegue *elaborar* sua própria condição de espectadora das *tragédias da vida*, como a de ter que assumir suas próprias “responsabilidades” pelo uso do tempo e abandonar o estado de submissão ao mando de um *outro* que *supostamente sabe o que, pedagogicamente, se deve fazer na escola*.²⁵ Considera que o professor é “esquisito”, mas quem se sente “esquisita” é ela própria, pois uma vez que o mesmo não propõe nenhuma tarefa, deixa-a sem condições de *anular-se enquanto sujeito moral* e a permite viver a *tragédia* de defrontar-se com o seu próprio *estado de liberdade no ambiente escolar*.

tarefa escolar. Sobre a *transferência* entre aluno e professor poderíamos dizer: “ensina-se por dever e aprende-se por amor”. Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação. In: _____. *Psicologia da Educação*. São Paulo: USP, 1999.

²⁴ Manter o sujeito completamente ocupado com tarefas é uma tática de controle na qual as escolas, prisões, quartéis, entre outras instituições especializaram-se, cada uma a seu modo. Todo “bom” professor, carcereiro e sargento, *sabe* que para manter os alunos, os presos e os soldados em *ordem*, deve-se mantê-los extremamente ocupados com diversas tarefas.

²⁵ O professor é a profissionalização do *profeta da verdade*. A empreitada pedagógica é um “perigoso” caminho da “obediência”, pois, para muitos educadores, um “bom” aluno é aquele que se submete totalmente aos *desejos* de seu mestre. O aluno aprende por “acreditar” nas palavras e ações daquele em que tanto *confia*. Neste ponto, cabe destacar como os alunos são completamente *dependentes* do seu professor. Essa relação de *dependência* pode ser encontrada desde o pré-primário até os cursos de pós-graduação, nos quais os alunos se *fixam* no seu *não saber* como sendo a *imperfeição* que deve ser eliminada e ficam na “esperança” de serem “iluminados” pelo *saber* dos “profetas da verdade” e que um dia poderão chegar a “serem” aqueles que “sabem tudo”. O filme intitulado *Sociedade dos Poetas Mortos* retrata essa situação de alunos dependentes do *saber* do professor, justamente, quando os alunos se defrontam com um professor que busca somente promover a *autonomia* e *independência* dos mesmos com uma prática educativa destituída de qualquer tipo de *autoritarismo* ou eloquência pelas “manias pedagógicas” de coisas do tipo: “lição para casa”. Tais atitudes desse professor, acabam por promover um conflito em seus alunos com a “tradição” do “rigoroso” ensino da escola e *isso* tem como resultado a sua expulsão da escola. Cf. WEIR, Peter. *Sociedade dos poetas mortos* (*Dead poets society*). USA: Abril Vídeo/Touchstone, 1989. 129 minutos.

Poderíamos apenas pensar no caso dessa jovem, cujo motivo de seus risos foram as atitudes “*estranhas*” do professor. Todavia, seus risos podem ser considerados como a *descarga* de algo que não pode ser muito bem compreendido e *significado* pelo seu próprio *ser*. Diríamos que as atitudes “*esquisitas*” do seu professor lhe causam algum “mal-estar”. Essa jovem poderia ter uma certa *esperança* na escola, no entanto, encontra no interior desta as *horas de tempo “perdido” pedagógico* e, *simbolicamente*, não consegue *elaborar* o sofrimento de seu próprio confinamento: sem ter o que fazer a não ser pensar.²⁶

A atitude do “professor de matemática em não fazer nada”, com tantas *horas pedagógicas perdidas* é oportuna para questionarmos a “verdadeira” função da escola. Esta é designada para educar as “crianças do futuro”; contudo, não estaria ocorrendo uma alteração *do papel principal de transmissão da cultura e secundário do controle dos corpos, para o papel principal do controle dos corpos e secundário da transmissão da cultura?* Tudo indica que temos uma inversão na escola, pois o surgimento do “tempo pedagógico perdido” torna a transmissão da cultura algo secundário. A partir dessa perspectiva, todas as “*esquisitices*” do professor assumem um *significado*, pois parecem resultar de uma intenção declarada de somente querer *domesticar*, mais precisamente, *controlar* os corpos das “crianças do futuro”.²⁷ O riso da jovem seria uma *descarga* dessa experiência psíquica em defrontar-se com um *educador físico* que submete seu tempo e *desejo* a uma atividade desnecessária à sua *formação cultural*, mas, por outro lado, totalmente necessária à *amulação* de seu próprio *ser*.²⁸

²⁶ Não é por acaso que os castigos impostos nos presídios e escolas é manter o sujeito isolado; só consigo mesmo. No presídio o tempo de permanência numa “solitária” é acrescentado às condições insalubres que vão minando a saúde do detento. No caso da escola, na solidão, acrescenta-se uma mistura entre: *humilhação* e *vergonha*. Certa vez, me contaram que uma criança de seis anos tinha ficado de castigo na escola. Perguntaram para essa criança: Como foi o seu castigo? Ela respondeu: A professora mandou que eu me sentasse no canto da sala. Em seguida foi perguntado: O que você ficou fazendo nesse tempo em que ficou de castigo? Respondeu: *Eu fiquei pensando!*

²⁷ Para Foucault “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’”. (...) A disciplina fabrica assim *corpos submissos* e exercitados, *corpos ‘dóceis’*. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma ‘aptidão’, uma ‘capacidade’ que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada”. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit. p. 126-7 (grifo nosso).

²⁸ Pode-se compreender o “projeto pedagógico” para as “crianças do futuro” como sendo “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa *maquinaria de poder* que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘*anatomia política*’ que é também igualmente uma ‘*mecânica do poder*’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros,

Com o riso, a jovem poderá encontrar uma *defesa* e, quem sabe, uma possibilidade de amenizar sua *angústia de sentir a vida não vivida do seu próprio ser*.²⁹ Todavia, a experiência escolar do “tempo pedagógico perdido” é implacável em seu objetivo, ou seja, *educa-se para a normalidade e, simultaneamente, para se evitar a formação dos anormais*.³⁰

Podemos afirmar que o relato dessa jovem sobre as “esquisitices” de seu professor apresenta um total desmascaramento da função da escola. Poderíamos dizer que essa aluna teve todas as aulas? Diríamos que sim, pois perante a burocracia escolar sua carga horária foi rigorosamente cumprida, totalizando a somatória das horas de seu “tempo pedagógico”. Poderíamos até mesmo, discordar disso, afirmando que as aulas de matemática não foram “corretamente” ministradas. Contudo, não podemos deixar de indicar que ela e seu professor tiveram um outro tipo de *atividade que é estritamente educativa*: disporem de seus tempos e submeterem seus *desejos* em detrimento da *formação* de um determinado tipo *normal* de sujeito.

A jovem teve que acordar cedo, preparar-se para sair de casa, deslocar-se até seu estabelecimento de ensino e aguardar pela chegada do professor. Este último também opera numa *atividade estritamente educativa*, pois também dispõe do seu tempo e submete o seu *desejo* à ordem escolar. Ele teve que acordar cedo, teve a obrigação de preparar-se para sair e aguardou pela chegada dos alunos. Os dois não dispõem de seus próprios tempo e *desejo*. Pergunte ao aluno ou ao professor o que eles mais gostariam de estar fazendo em vez de irem à escola. Seria tudo, menos estarem *um* presente ao *outro*. A escola deixa de ser um lugar de um encontro *ético* e torna-se apenas especializada em formar o sujeito *moral*, no qual professor e aluno submetem o tempo e o *desejo* para receberem *algo em troca*, que nesse caso específico, respectivamente, são salário e certificado de conclusão.

Partindo da suposição de que a *educação escolar* compreende-se como um conjunto de *normas* que têm por finalidade instituir um determinado tipo de comportamento, espera-se que sujeito educador e

não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que *operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina*”. Idem, p. 127 (grifo nosso).

²⁹ O riso pode ser um mecanismo de defesa, pois quantas e inúmeras vezes não fazemos “piadas” sobre os nossos próprios sofrimentos para não ter que enfrentá-los em toda a sua rudeza? Não é por acaso que há ditados populares que dizem: “o melhor é rir em vez de ter que chorar” ou “quem ri por último ri melhor”.

³⁰ Na dualidade em que se pensa o sujeito como sendo uma divisão entre o “bem” e o “mal”, educa-se somente para *ser* “normal” (“bem”) e evitam-se por completo os aspectos “anormais” (“mal”). Em termos educacionais, o *anormal* seria aquele que “é”: indisciplinado, desajustado, não adaptado, enfim, aquele que, apesar de todos os esforços, “é” o “mal educado”.

educado *atuem* de uma determinada forma e não de outra qualquer.³¹ O sujeito na escola, primordialmente, *atua no campo da moral* e, raras vezes, no *campo da ética*.³² É preciso abandonar essa situação de uma *educação moralizante* com uma simples pergunta: o que o professor e os alunos esperam desse encontro? Seria apenas a presença física de ambos no interior da escola? Tudo indica que este é o elemento principal, pois o “aparelho escolar” especializou-se em *controlar* a presença dos professores e alunos. Contudo, qual seria o elemento primordial para o funcionamento de uma escola pautada na *ética*?³³

Para compreendermos o que seria a *formação do sujeito* não é tão simples.³⁴ Diríamos apenas que este possui um estreito vínculo com a “verdade”. Contudo, podemos questionar: o que seria a “verdade”? Podemos dizer que a “verdade” é “aquilo que foi efetivamente experimentado, feito ou constatado por uma testemunha que a conta”.³⁵ Mas nada, nem ninguém podem efetivamente afirmar o que seria a “verdade”. O *sujeito* não possui uma condição *a priori* que fundamenta sua ação, pois *se defronta com o seu estado de liberdade sem estar subjugado ao campo da moral, ou até mesmo, à vontade de um outro*.

³¹ Há uma *esperança* de que através da *educação* seja possível formar o sujeito e, principalmente, impedir as *atuações* que resultem em *mazelas sociais*. Assim sendo, parece que todos os problemas presentes na sociedade podem ser resolvidos com o uso apropriado da *educação*. Há uma variedade de uso possível da *educação* que está diretamente relacionada com a necessidade de adequar o sujeito a um determinado tipo de *comportamento*. Assim sendo, o sujeito que cometeu um crime, terá a *educação de preso*; se mora longe, utiliza-se a *educação à distância*; se não compreende a sexualidade, *educação sexual*; se apresenta dificuldades de como usar o corpo, *educação física*; entre outras tantas formas educativas que auxiliam o sujeito a *ser*.

³² Freud compreende que “a ética aborda aquele ponto que é fácil reconhecer como o mais vulnerável de toda cultura. Por conseguinte, deve ser concebida como uma tentativa terapêutica, como um ensaio destinado a tirar proveito mediante um imperativo do *super-eu* o que antes não pode alcançar o restante do trabalho cultural. Como sabemos, neste sentido, o problema consiste em eliminar o maior obstáculo em que desliza a cultura: a tendência constitucional dos homens a agredirem-se mutuamente; daí o interesse particular que tem para nós, possivelmente, o mais recente preceito do *super-eu*: ‘Amarás ao próximo como a ti mesmo’”. FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3065-6 (tradução livre e grifo do autor).

³³ Podemos pensar que temos uma escola *cindida* em sua tarefa, ou seja, ao mesmo tempo que opera como um “aparelho do Estado” em que reproduz as “relações sociais de produção” (*moral*), simultaneamente, pode-se *elaborar* a “consciência crítica” — primordial para as transformações sociais (*ética*).

³⁴ A dificuldade em pensarmos a *ética* pode ser decorrência do empobrecimento no uso indiscriminado desse conceito, pois em seu nome muitos, *falsamente*, se pronunciam como sendo portadores da “verdade” e da “justiça”. Sobre essa desvalorização desse conceito, Romano afirma que “as palavras ‘ética’ e ‘moral’ amontoam-se nas bocas, nas telas de televisão, no cinema, na internet, nos jornais, nos livros, nos seminários de ‘pesquisas’. Quanto mais circulam e recebem novos adjetivos, mais loucas elas ficam. Para usar a metáfora do mercado, a de Marx, as doutrinas filosóficas sobre a ética perdem a sua qualidade de origem e na concorrência desenfreada transformam-se em produtos de pacotilha. O negócio é rendoso em todos os sentidos. Parolar sobre ‘ética’, nos dias atuais, fornece respeitabilidade (pelo menos durante alguns momentos) aos que enunciam lugares-comuns com a certeza impávida da ignorância dogmática”. ROMANO, Roberto. Contra o abuso da ética e da moral. *Educação e Sociedade*. Ética, Educação e Sociedade: um debate contemporâneo. Campinas, n.º 76, p. 95, outubro. 2001.

³⁵ LALANDE, André. *Vocabulário da Filosofia: técnico e crítico*. V. II. Op. cit., p. 702.

Para Leandro de Lajonquière a *ética é negativa*, pois é uma exigência sobre o que não se pode fazer. A moral é positiva, pois implica apenas em afirmar que se pode fazer.³⁶ Dois casos podem apontar diretamente para a seguinte situação: os normais são presos no “ser em si”,³⁷ atuam numa “má-fé”,³⁸ e portanto não seriam éticos. Os outros poderiam caminhar para uma atitude verdadeira e, portanto, ética ao se defrontarem com seu estado de liberdade, pois estariam colocando em movimento o seu “vir a ser”.³⁹

Uma *atuação ética* é aquela que se encontra inserida diretamente na lei, ou seja, o sujeito pode movimentar-se no tempo, o seu *desejo*, num amplo conjunto de ações que lhe são permitidas e somente algumas coisas lhe são proibidas. As que se encontram *interditadas* são coisas relacionadas com a instauração da lei. A *educação moralizante* é restritiva, pois define apenas um estreito campo de ação para o sujeito.⁴⁰ Eis aí um problema: podemos discursar com uma certa segurança sobre o que seria o *sujeito moral* e, até mesmo, escolher uma “boa” educação para as “crianças do futuro”, mas o que podemos falar de uma educação que seja estritamente *ética*? Seria possível pensarmos numa relação entre a *ética* e a *educação*? Já que a sujeição do *desejo* do sujeito no “tempo pedagógico perdido” foi o motivo impeditivo da *formação do sujeito pautado na ética*, a instauração de uma outra forma do uso do “tempo pedagógico” poderá nos ajudar a dissolver essa possível *tragédia* vivida no âmbito escolar.⁴¹

A metáfora da onda pode nos ajudar a compreender essa relação entre o tempo e o *desejo*. Um surfista, ao descer uma onda, deve estar completamente presente naquilo que faz. Sua prancha deve estar conectada com a onda. Um pequeno descuido ou distração poderá resultar em sua queda da onda. Diríamos

³⁶ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de palestra. Campinas: UNICAMP. 25 de novembro de 1999.

³⁷ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

³⁸ Cf. idem.

³⁹ Cf. idem.

⁴⁰ Sobre essa diferença entre o *sujeito pautado na ética* e o *moral*, podemos fazer a seguinte metáfora: o trem na estrada de ferro seria o sujeito moral. Pode-se escutar o ditado popular: “andar nos trilhos” ou “vou colocar esse sujeito nos trilhos”. O “sujeito ético” seria aquele que “anda sem os trilhos”, entretanto, ele é “responsável” pelo seu próprio rumo na vida. Mas, como seria “possível” um trem “andar sem os trilhos”? Para onde andaria? Qual seria a sua direção?

⁴¹ Tal atitude não implica, necessariamente, em querer encontrar a “solução pedagógica”. Afirma-se apenas a existência do possível no impossível, ou seja, um outro uso do “tempo pedagógico” que possa ajudar a dissolver a *tragédia* vivida no âmbito escolar. Consideramos que a relação entre o tempo e o *desejo* é uma experiência única e não repetitiva. Diríamos que cada encontro entre sujeitos é uma experiência singular, na qual vive-se o *estado de liberdade* para, efetivamente, dar-se um destino à vida. Contudo, os “profetas das verdades” não perdem a oportunidade em declarar que encontraram a *fórmula da felicidade*. Partimos da tese de que o maior problema pedagógico é o de querer encontrar a “solução”. Assim sendo, enquanto os “pedagogos” pensarem a educação como algo que deve ter a “solução”, não será possível a formação de *sujeitos pautados na ética* e sim, apenas de *repetidores compulsivos*.

que um *sujeito formado* numa “*educação ética*” é aquele que *surfa no tempo com o seu próprio desejo*.⁴² Entretanto, podemos observar que atualmente, o “*aparelho escolar*” apenas aprimorou-se no *controle do tempo e nada quer saber sobre o desejo*. Quando muito, na escola, confunde-se *desejo* com *necessidade*. Como *nada se pode dizer do que seria uma educação ética*, optamos por uma escola moralizante e para tanto se estruturou em torno da escola um batalhão de idólatras da norma para colocar em funcionamento a “*atividade educativa*”. São os especialistas do ensino que *sabem*: quando ensinar; como ensinar; o que ensinar; para que ensinar e impõem aos professores e aos alunos as “*normas pedagógicas*” para serem estritamente seguidas. Para acompanharem o *exercício de seus mandos*, exigem que vastos relatórios sobre os alunos sejam constantemente preenchidos.⁴³ Tem-se a *necessidade* de que todo o processo educacional deva ficar centrado entre os: “*supervisores*”, “*orientadores*”, “*psicólogos*”, “*administradores*”, entre tantos outros que *sabem o que é uma “boa escola”, um “bom professor” e um “bom aluno”*. Isso torna completamente impeditiva a constituição de uma *educação ética*. Para tanto, é preciso que o sujeito possa minimamente negar a *norma* e defrontar-se com o seu próprio *desejo*. Entretanto, paradoxalmente, esse enfrentamento do sujeito com seu próprio *desejo* pode, não necessariamente, constituí-lo de *modo ético*, pois existem coisas que tanto *desejamos* e que não podem ser feitas. O sujeito ao defrontar-se com os seus *impulsos destrutivos* deve possuir condições de suportar a *frustração*, mais precisamente, *viver, categoricamente, a liberdade no imperativo da lei e não da norma*. Diríamos: viver o “impossível” de um *recalque elaborado* do que o “possível” da “subordinação” aos *impulsos* do seu “*ser*” — “*matéria prima*” primordial para a *formação dos brutamontes* — *atuadores sintomáticos*.⁴⁴ Para o sujeito poder viver o seu *estado de liberdade* terá que optar, perante o seu *desejo*, pelo rumo a ser seguido na vida, sem “nenhum fundamento”, que lhe confirme o “certo” ou o “errado” sobre o seu “modo de ser”. Ensinar é um grande

⁴² O exemplo do *surfista* para explicar o que seria a *ética* não é meu e sim da Prof.^a Denise Bernuzzi de Sant’Anna por ocasião de uma palestra proferida na Unesp no campus de Rio Claro. Cf. SANT’ANNA, Denise Bernuzzi de. Anotações de palestra. I Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e VII Simpósio Paulista de Educação Física. Rio Claro: UNESP. 29 de abril a 02 de maio de 1999.

⁴³ Sobre essa *obsessão de controle* do processo de ensino por parte dos especialistas do *saber*, uma professora afirmou que em sua sala de aula fora instalada uma câmera de vídeo. Esse “*olhar eletrônico*” também opera com a mesma metodologia do panóptico, ou seja, nunca se sabe se encontra-se ligado ou não. É a ampliação quase que infinita de um olhar *verdadeiramente* invasor com o objetivo de querer controlar todos os espaços.

⁴⁴ Denominamos *recalque* como a “*operação pela qual o sujeito procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações) ligadas a uma pulsão*. O recalque produz-se nos casos em que a satisfação de uma pulsão — suscetível de proporcionar prazer por si mesma — ameaçaria provocar desprazer relativamente a outras exigências”. LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. Op. cit., p. 430.

problema *ético*, pois, o sujeito, pautado em determinadas “verdades”, tem o *dever* e a *autoridade* de afirmar para o *outro* o que se deve *fazer* e *pensar* em relação às coisas da vida. Entretanto, como fazer isso sem que se *anule* o *outro* como um objeto em que se modela corpo e pensamento?

O “impossível na educação”: as conexões entre a ética e a educação

Para o sujeito “ser” ético não é nada fácil, mas quem disse que o era? Numa relação de “mando” e “obediência” a relação educativa é um lugar, entre tantos, em que podemos também nos anular enquanto sujeito. A vida pautada na *ética* em contraposição ao estilo de vida do *sujeito moral* (*mando/obediência*) indica algo sobre a relação entre *ética e educação*, ou seja, *uma má notícia para ser dada: o processo de escolarização não é condição sine qua non para a formação do “sujeito do bem”*. Seria mais ético se os educadores abandonassem por vez a *ilusão* de querer encontrar alguma conexão entre *ética e educação*. Paradoxalmente, isso poderia ser, de modo efetivo, uma possível aproximação entre a *ética e a educação*. Em vez de os educadores ficarem, obsessivamente, aperfeiçoando mecanismos de controle, seria mais ético que pudessem investir um pouco mais em escutar; em querer escutar o desejo: tanto o próprio, como também, o do outro. Ou seja, encontrar formas de aproximar tempo e desejo. Entretanto, como já afirmamos antes, a escola que temos é controladora e especializou-se numa prática ostensivamente repressora. Optou-se pela construção de uma escola do “possível” da “boa educação” e impediu-se a construção da escola do “impossível” em formar o *sujeito pautado na ética* já que, no transcorrer do uso do “tempo pedagógico perdido”, nada queremos saber sobre o desejo e, apenas utilizamos grande parte desse tempo para subordinar o *sujeito moral* ao comando de um *outro*, supostamente, *mais potente*.

Não é preciso muita observação para concluir que vivemos numa sociedade em que *se tornar obediente* é uma qualidade fortemente valorizada e, sobretudo, premiada. Começando-se pelo núcleo familiar, no qual os pais querem que os filhos sejam “bons” e “obedientes”. Na escola, os professores sonham em encontrar uma classe na qual todos os alunos se comportem “bem”.⁴⁵ Contudo, “felizmente”, os

⁴⁵ Há escolas públicas que buscam efetivamente realizar esse sonho. A administração da escola, numa atitude não declarada na composição dos alunos que formarão as turmas, opera uma detalhada seleção dos “bons” alunos. Todos aqueles que apresentaram algum tipo de “mau” comportamento são *aglomerados* em turmas que são atribuídas aos professores que escolhem as classes por último, pois são os que não possuem a pontuação suficiente para escolher, antes dos outros, as “melhores turmas”.

filhos continuam a desobedecer aos seus pais e as “boas turmas” insistem em contrariar os sonhos dos professores.

Pode-se dizer que preferimos viver em um *estado de ilusão* para não termos que nos defrontar com os “conflitos” que estão presentes na família, na escola, no trabalho e em outros tantos lugares. Quando o sujeito se *desajusta* no enfrentamento desses conflitos, pode-se interpretar esse estado do “*ser*” como sendo um “erro” da sua formação, pois o *sujeito moral* não consegue mantê-lo “comportado” e cumpridor da “ordem”. Apesar disso, da “desordem” promovida por alguns não “adequados”, não se perde a *esperança de que, algum dia, encontremos a “medida educacional certa”, para que nunca mais possam surgir filhos, alunos e trabalhadores que se desviem do “bem”*.

Não perdemos a oportunidade de discursarmos e, principalmente, de teorizarmos de que é “possível” usar de modo adequado o “tempo pedagógico”, para educar as “crianças do futuro”, para uma sociedade virtuosa. No geral, *as teorias educacionais* sinalizam para a *possibilidade* da construção de um *ato educativo* que seja unicamente para a *formação* e a *afirmação* do sujeito do “bem”. Pouco circula, no âmbito dessas “teorias”, algo sobre o *desejo de destruição*; tem-se justamente o contrário, ou seja, a completa negação do sujeito do “mal”.

Preferimos educar nossas “crianças do futuro” na *ilusão*, em vez de defrontá-las com a “realidade a seco”.⁴⁶ Na grande maioria dos “projetos pedagógicos” instituídos na escola, formula-se um conjunto de princípios que devem orientar a conduta dos educadores para que não ocorra qualquer tipo de “erro” ou, melhor, *desvio*, já que os “adultos do presente” tanto nos decepcionam com suas *atuações desajeitadas*. No entanto, por mais que *invistamos educacionalmente* nessas *crenças*, elas não se realizam, pois o *sujeito moral*, por mais que “queira”, não consegue se sustentar na posição do “bem” e, ao primeiro “descuido”, deixa transparecer toda sua “maldade”, “crueldade”, “intolerância”, enfim, apresenta-se *humano, genuinamente humano*.⁴⁷ Sobre isso Freud, numa ilustrativa nota de rodapé em seu livro intitulado *O mal-estar na cultura*, chama a atenção para

o fato de que se oculta aos jovens o papel que a sexualidade deverá desempenhar em suas vidas e não é esta a única censura que se pode fazer contra a educação atual. Ademais, peca-se por não prepará-los para as agressões cujo objeto estão destinados a ser. Ao entrar na juventude da vida com tão

⁴⁶ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de palestra (2001). Op. cit.

⁴⁷ Novamente estamos parafraseando o livro de Nietzsche intitulado: *Humano, demasiado humano*. Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

errônea orientação psicológica, a educação se conduz como se enviaria a uma expedição polar gente vestida com roupa de verão e equipada com mapas dos lagos italianos. Nisto se manifesta claramente, certo abuso dos preceitos éticos, cuja severidade não sofreria grande prejuízo se a educação dissesse: 'Assim teriam que ser os homens para serem felizes e fazer felizes os demais; mas devemos levar em conta que não são assim'. Em troca, se deixa ao jovem acreditar que todos os demais cumprem os preceitos éticos — isto é, que todos são virtuosos, justificando a exigência de que também ele deverá obedecê-los.⁴⁸

Temos a seguinte situação: é “possível” observar que existe todo um *discurso pedagógico que circunscreve uma certa* “ilusão” em querer educar o homem para que este não seja violento, o que significa afirmar que é preciso que eduquemos o homem para o “bem”, mais propriamente, para a paz. No entanto, quantos outros lados do homem deixam de ser analisados passando a ser, “possivelmente”, *recalcados*; pois *o homem não é* apenas uma moeda de dupla face, que de um lado é o “bem” e do outro é o “mal”. Aliás, a *educação* parece tratar o homem como uma moeda que se joga para cima e da qual se espera, no transcorrer do “tempo pedagógico perdido”, somente para “avaliar” de que lado caiu: “bem” ou “mal”, isto é, cara ou coroa. Através de uma complexa rede de “avaliação”, ao constatar que é o lado do “bem”, premia-se o aluno; no entanto, se for constatado que foi o lado do “mal”, deve-se intensificar a *dose de educação*: joga-se novamente a moeda para o alto com a *esperança* de que é “possível” com uma “boa educação”, evitar-se que o lado do “mal” do homem se manifeste no futuro.

A *prática educativa* é uma atividade que se realiza de tal modo, que restringe a possibilidade de vida do homem a uma questão binária, pois *o homem é*: “bem” ou “mal”; “normal” ou “anormal”; “ajustado” ou “transgressor”; “contido” ou “impulsivo”; “razão” ou “sem razão”, “moral” ou “amoral” entre outras tantas polaridades possíveis. Contudo, nessa polaridade em que há uma oposição *entre duas* forças contrárias, somente uma é considerada como “verdadeiramente” humana, manifestando os aspectos civilizatórios da humanidade. *O humano “civilizado” seria aquele que melhor consegue conter seu lado hostil e agressivo, para que possa apenas manifestar seu lado virtuoso e bondoso. Temos dificuldade em abandonarmos essas classificações binárias e assumirmos o “impossível” do humano que podemos “vir a ser”⁴⁹ e isso poderia nos colocar numa relação estritamente ética com a vida.*

⁴⁸ FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3060 (tradução livre).

⁴⁹ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

A relação entre a *educação* e a *ética* deixa-nos *sem saber* o que seria *a priori* a “prática educativa”. Ao invés disso, os *educadores*, na relação de mando e obediência, optam pela “segurança” e afirmam que é “possível” formar o homem, exclusivamente para o “bem”. Ao desempenharem esse “tarefismo pedagógico” não estariam assumindo um tolo papel e, até mesmo, sendo estigmatizados como “idealistas”, “otimistas ingênuos” ou “bobos alegres” por “acreditarem” na “bondade” do homem educado?

Partimos da *tese* de que as “teorias educacionais”, ao centrarem-se na possibilidade de realizar uma “prática educativa” que torne o *sujeito virtuoso*, estabelecem uma outra “ilusão pedagógica”.⁵⁰ Isso é um outro *paradoxo educacional*, pois se pode afirmar que é “possível” tanto educar para o “bem” como também para o “mal”. Tem-se um certo “bom senso” que nos orienta e, principalmente, nos autoriza a educarmos as “crianças do futuro”, ou seja, espera-se que todo adulto, perante uma criança, cumpra um determinado papel, já que

é preciso *aprender a amar, aprender a ser bom*, e isso desde a juventude; se a educação e o acaso não nos derem oportunidade para a prática desses sentimentos, nossa alma se tornará seca e até mesmo inapta para um entendimento das delicadas invenções dos seres amorosos. Da mesma maneira deve o ódio ser aprendido e alimentado, caso se queira odiar adequadamente: do contrário, também o seu germe se extinguirá pouco a pouco.⁵¹

Como lidarmos com essa situação, na qual afirma-se a *ilusão* em querer educar para o “bem” e, simultaneamente, poder conceber que o “bem” se apreende? Podemos pensar que uma forma de poder lidar

⁵⁰ Tornar o *sujeito virtuoso* pela “prática educativa” pode ser compreendido como sendo uma, entre tantas, das *ilusões pedagógicas* já apontadas por Leandro de Lajonquière. Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas: escritos de psicanálise e educação*. Op. cit.

⁵¹ NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit., p. 289 (grifo nosso). Ao verificar o texto original da obra de Nietzsche podemos constatar que este usa o termo “lieben lernen” (NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Menschliches, Allzumenschliches I*. Bonn: VG Bild-Kunst, 1999. p. 342-3.), o qual pode ser traduzido literalmente pela expressão “aprender a amar” (Cf. KELLER, Alfred Josef. *Michaelis*: pequeno dicionário alemão-português, português-alemão. São Paulo: Melhoramentos, 1994. p. 203 e 204.). Entretanto, como podemos “aprender a amar”? Seria possível educar para o amor? Consideramos que essa modalidade de educação seja, efetivamente, o “possível” no “impossível”, ou seja, a realização de uma “educação” que ao invés de pautar-se em “procedimentos técnicos” esteja orientada pelo “coração informado”. Esse tipo de “orientação” constitui um modo de agir perante a vida, no qual “não mais podemos contentar-nos com uma vida onde o coração tem suas razões, que a razão desconhece. Nossos corações precisam conhecer o mundo da razão, e a razão tem de ser orientada por um *coração informado*”. BETTELHEIM, Bruno. *O coração informado*: autonomia na era da massificação. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. p. 10 (grifo nosso). Ainda sobre o fato de se poder “aprender a amar”, considero oportuno o seguinte relato: “O mais importante de tudo na preparação para relações íntimas bem-sucedidas na maturidade é a experiência de ter recebido afeto na infância. Como disse uma de minhas filhas (de treze anos) quando a supervisora do acampamento não conseguiu cuidar dela direito: ‘Os pais *dela* não cuidaram dela direito, e por isso ela não podia cuidar dela mesma, nem consegue agora cuidar de mim’”. Idem, p. 79 (grifo do autor).

com esse *paradoxo educacional* seja a de compreender o sujeito *para além do bem e do mal*.⁵² Esse entendimento poderia permitir compreendê-lo em aspectos que não ocorressem no interior de uma falsa dualidade entre o “bem” e o “mal”. Para tanto, seria preciso abandonar nossas “certezas” sobre o “*ser em si*”⁵³ e, também, qualquer “crença” de que fosse “possível” encontrar a “solução pedagógica” — o *desejo de encontrar a “fórmula pedagógica” para todas as mazelas da educação*.

O abandono da “solução pedagógica”: novos caminhos para a “prática educativa”

O abandono da posição de “profeta da verdade” implicaria numa “responsabilidade” de assumir todas as *vicissitudes da vida sem querer prever a “solução” para algo que ainda não aconteceu*.⁵⁴ Para tanto, os educadores teriam que caminhar na constituição de uma “educação para a realidade”⁵⁵, ou seja, uma “prática pedagógica” que estaria se defrontando diretamente com o sujeito no seu *estado de liberdade*, mais precisamente, com o “inesperado” que ele possa “vir a ser”.⁵⁶ No entanto, resistimos e tragicamente, recuamos, diante da possibilidade de viver o *estado de liberdade*, e a recusamos. De modo medíocre, nos orgulhamos em *ser* e, de maneira arrogante, ficamos com nossas pequenas “verdades” perante as “crianças do futuro”.

Ficamos, no interior da escola, exercitando nossa “prática educativa” (o “tempo pedagógico perdido”), na formação do *sujeito moral* que se encontra estritamente, para não dizer estreitamente definido, *a priori*, na dualidade entre o “bem” e o “mal”. Entretanto, apesar desse não enfrentamento das *coisas* da vida, alguma coisa se faz no interior do “aparelho escolar”. A “formação” e a “correção” são os segredos de

⁵² Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

⁵³ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

⁵⁴ O filme intitulado “*Minority report*” (a nova lei) apresenta uma história que se passa no ano de 2054, na qual os policiais do futuro trabalham no “pré-crime”. Assim sendo, antes que o crime possa acontecer a polícia já sabe quem é o criminoso e sai à captura deste antes que ele cometa realmente o crime. Vive-se uma situação, na qual o “criminoso” é preso por algo que irá cometer e não por algo que fez. No momento de sua prisão, o sujeito afirma que nada fez de “errado”, entretanto seu crime já está previsto como algo que irá acontecer e seu aprisionamento se dá para impedir que o realize no tempo futuro. Cf. SPIELBERG, Steven. *A nova lei (Minority Report)*. USA: Twentieth Century Fox and Dreamworks Pictures, 2002. 146 minutos. Os educadores como sendo os “profetas da verdade” parecem se assemelhar aos policiais que trabalham no “pré-crime”, pois *sabem, antecipadamente*, o que se deve fazer com as crianças e jovens para que sejam “bem educados”.

⁵⁵ Cf. FREUD, Sigmund. *El porvenir de una ilusion*. 1927. Op. cit., p. 2988.

⁵⁶ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

uma “boa educação” e estão intrinsecamente relacionados um com o outro, pois tanto um como outro buscam evitar as “falhas” que possam surgir na formação das “crianças do futuro”. Todo o sucesso do processo educativo resulta na *fiel* aplicação dos “parâmetros curriculares”.⁵⁷ Metodologicamente, *isso* se aplica com um ostensivo controle sobre todo o processo, pois nada pode escapar dos *especialistas do saber pedagógico*.

Vivemos numa sociedade que se estrutura sobre “regras” e *normas* e, inclusive, definimos meticulosamente as *atuações* que são passíveis de serem consideradas como algo próprio dos “humanos”. *Estranhamos* qualquer tipo de *desvio* da *norma*. Vive-se a *ilusão* de que é possível evitar o confronto com o “inesperado”, ou seja, o seu “*não ser*”. Todas as situações inusitadas, passíveis de serem vivenciadas, podem ser compreendidas como algo que colocam em risco as “certezas”, como também a manutenção das condições de subsistência da própria vida. O homem sempre buscou formular um conjunto de postulados sobre como *as coisas são*, ou seja, é fundamental para o *sujeito*, *saber* quais as *normas* que deve seguir a fim de manter a “harmonia” perante a vida.

Passamos a acreditar que podemos obter uma garantia da própria vida nos mantendo *fiéis à norma*. Devemos proceder, em nossa cotidianidade, de tal forma que a *norma* continue a ser realizada, pois qualquer *fenômeno natural* que não siga sua própria “essência” passa a ser considerado pela sociedade como algo *anormal*. Tudo o que não obedece às *normas* seria uma *aberração*, merecendo um estudo minucioso para que se possa compreender os motivos de tal *desvio* e, rapidamente, corrigir os “erros”. Tudo o que está para além dessa fronteira é o desconhecido, ou seja, o não pertencente à nossa própria humanidade — o *desumano*. Portanto, a invenção da *norma* serve para enquadrar e limitar a nossa idéia do que seja o “humano”; uma simplificação da possibilidade de compreender a *condição humana*.

O homem opera num processo de *antecipação* na sua relação com a *natureza*, na medida em que todos os fenômenos podem ser compreendidos; as “leis” que regem o seu funcionamento e, até mesmo, o sujeito, uma vez *coisificado*, sua “natureza” torna-se também “previsível”.⁵⁸ O fato de o homem possuir uma

⁵⁷ Cf. EDUCAÇÃO, Ministério da. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 2.^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

⁵⁸ *Isso*, a previsão da ação humana, é o sonho daqueles que trabalham no campo das teorias comportamentalistas. Partem da suposição de que uma ostensiva observação do comportamento humano possa resultar na elaboração de determinadas leis. Assim sendo, pressupõem que é possível, uma vez delimitadas as variáveis, *saber* como o homem irá se comportar em determinadas condições de vida.

tendência para evitar o “desconhecido”, mais precisamente, o “imprevisível”, pode também ser um dos *signos da modernidade*. A obsessiva realização do *controle* serviria para impedir o surgimento de *coisas* que colocassem o sujeito perante seu “*não ser*”. Tudo aquilo que estaria fora das “leis naturais” seria um *desvio* não passível de interpretação, ou como se costuma denominar nos laboratórios, “erro de leitura”. Pode-se afirmar que o “homem civilizado” tem como exigência evitar qualquer tipo de *desvio da ordem*, principalmente, do que seja um “homem mau”, a fim de unicamente preservar, em sua própria vida, a “harmonia”. O grande “*mal estar*” que se vive no estado de “*bondade patológica*” é aquele em que, perante o *outro*, *nada sabemos fazer* com toda a fúria, a *intolerância* e o *ódio* extremamente contidos dentro de um homem “respeitador” e “bondoso”.

Os “melhores sujeitos” são aqueles que o mais rápido e prontamente “possível” respondem às solicitações das exigências da *sociedade da norma*. Portanto, a *modernidade* é um lugar de “rápidas”, “seguras” e impensadas decisões, pois não há lugar e, muito menos tempo, para o reconhecimento da *incompletude: a falta*. Para que a *norma* exista, é condição *sine qua non* que ocorra a morte do *sujeito que opera na ética*.

O *sujeito moral* vive “*sem razão*” para não ter que pensar sua própria condição humana. O sujeito mais comprometido encontra-se, quando, não havendo *norma* a seguir, *não sabe* como viver. O mesmo encontra-se sempre necessitado em *saber, a priori*, o que deve fazer com sua vida. Não suporta a situação em que deve decidir por si próprio o rumo de sua vida.⁵⁹ Quando não há *norma* a seguir, habilmente, inventa, para si e para os outros, um conjunto de regras.⁶⁰ O que encontramos nessa situação é um verdadeiro paradoxo, pois a decisão em seguir a *norma* é para se evitar o *desamparo* na garantia da manutenção da própria vida. Contudo, como uma verdadeira vingança por não se ter lançado à vida, o

⁵⁹ Será que podemos escolher ou não o rumo a ser seguido na vida? O filme intitulado “Amores possíveis” apresenta diversas situações *possíveis* para o relacionamento entre um casal em decorrência da *decisão* que cada um deles assumiu sobre um encontro marcado no cinema. Assim, o filme apresenta três versões *possíveis* e completamente distintas da vida amorosa entre Carlos (Murilo Benício) e Júlia (Carolina Ferraz), que após 15 anos se encontram novamente; em função de como procederam em relação ao encontro que fora marcado no cinema. Cf. WERNECK, Sandra. *Amores possíveis: só o coração pode entender*. Brasil: Europa Filmes. 93 min. 2001.

⁶⁰ Sobre a “autonomia do sujeito” compreendemos que “quanto menos decisões significativas ele precisar tomar para sobreviver, menos ele poderá sentir a necessidade ou a inclinação de desenvolver suas capacidades decisórias”. BETTELHEIM, Bruno. *O coração informado: autonomia na era da massificação*. Op. cit., p. 62. Essa perda da “autonomia do sujeito” pode chegar a ponto extremos, como no caso dos “campos de concentração”, onde “era comum que um homem da SS impusesse, durante algum tempo, uma regra absurda, fruto de um capricho momentâneo. Geralmente era logo esquecida, mas sempre havia alguns

seguimento da *norma* torna a vida completamente impedida e irrealizável. Toda e qualquer relação humana que esteja regida pela norma torna-se algo sem vida. Onde existe a norma não há vida pensante. O que se tem é uma completa coisificação do sujeito (sujeição).⁶¹ O sujeito que não se liberta da *norma* está aprisionado a repetir a sua própria mediocridade. É um sujeito que, para não se defrontar com a *liberdade de pensamento*, prefere viver *sem pensamento*, para não dizer sem nenhuma *liberdade*.⁶² No *sujeito moral*, a vida sob o domínio da *norma* constitui-se o seu próprio *sintoma*: *repetição* e *inibição* do seu próprio pensamento. Ele não consegue pensar a vida para além do “bem” e do “mal”.⁶³ Tudo deve ser feito para que *não ocorram erros humanos*, pois não aceitamos a nossa própria imperfeição. Para tanto, no mundo *moderno*, a realização do trabalho constitui-se através da estrita observância das “regras”.⁶⁴ Temos hora para: acordar; entrar no trabalho; comer; sair do trabalho; descansar; pensar; nos divertir e, principalmente, produzir.

A imparcialidade do sujeito *moderno* e sua completa neutralidade na realização do seu trabalho tornam-no um ser destituído de qualquer qualidade que o identifique como sendo humano. Para tornar o sujeito produtivo no trabalho é necessária sua completa *desumanização*. É “possível”, até mesmo pensar, que alguns sujeitos são pagos para realizarem “verdadeiros” *sintomas*,⁶⁵ pois seus trabalhos são a realização

presos antigos que continuavam a observá-la e tentavam obrigar os outros a obedecê-la muito depois da SS ter-se desinteressado dela”. Idem, p. 138.

⁶¹ Fico muito *assustado* com a “insensibilidade”, principalmente, com a “educação da insensibilidade”, ou seja, nas escolas da *norma* nada se “fala” ou se estimula a “pensar” sobre a vida. O “bom aluno” cumpridor de suas tarefas faz a lição exigida pelo professor sem se questionar sobre os “cuidados para com a vida”. É muito doloroso saber que ainda hoje muitas faculdades exigem que seus alunos “exercitem” suas teorias “sacrificando” em laboratório a vida — um preâmbulo para a *formação dos brutamontes*. Para finalizar essa “educação da insensibilidade” os alunos dessas “escolas” podem optar em receber os seus “diplomas da crueldade” em pele de animal — um marco simbólico da barbárie humana.

⁶² Na clínica, os sujeitos comprometidos com a observância estrita da *norma*, constituem um grupo de pacientes classificados com o *sintoma* que se denomina como *neurose obsessiva*. Em linhas gerais, essa neurose “no plano clínico, manifesta-se através de ritos conjuratórios de tipo religioso, sintomas obsedantes e uma ruminação mental permanente, na qual intervêm dúvidas e escrúpulos que inibem o pensamento e a ação”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 538.

⁶³ Novamente parafraseando o título do livro de Frederico Nietzsche: “para além de bem e mal”. Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Op. cit.

⁶⁴ Ao entrarmos numa fábrica nos defrontamos com códigos de conduta que devem ser rigorosamente seguidos. O mundo da produção estrutura-se numa rígida disciplina fabril, a qual o sujeito — supostamente controlado —, suporta com grande esforço.

⁶⁵ Ao falarmos de “verdadeiros” *sintomas*, podemos nos perguntar se não haveria os “falsos” *sintomas*? Partimos do princípio que não, pois os *sintomas* são uma “verdadeira” manifestação do “ser” naquilo em que não se reconhece como sendo a “natureza” de seu próprio sujeito. No senso comum, atribui-se aos *sintomas* do sujeito a denominação de *manias*, as quais são reconhecidas como atributos da qualidade do “ser” — o sujeito “é”. Assim, ao falarmos em “verdadeiros” *sintomas*, estamos nos referindo a essas “manias” do “ser”, mas com a diferença de compreendê-las não como algo fixo e imutável, e sim como

de uma constante e fatigante *repetição*. São especialidades preenchidas por sujeitos, considerados os melhores, aqueles que não possuem nenhuma predisposição para realizar qualquer ato que envolva o pensamento. Tudo deve ser feito conforme o *padrão* ou o *patrão*. Tudo possui uma rotina que deve ser seguida *religiosamente*. Qualquer ato criativo é completamente banido. No entanto, o sujeito pode encontrar, no meio da exaustiva *repetição*, na automatização de seus movimentos, tempo e espaço para pensar seu “ser”. Pode-se viver um estado em que há uma *trinca* na “perfeita” *atuação* do *sintoma* e isso é uma pequena condição para permitir que o sujeito pense em algo diferente — **novos caminhos para a “prática educativa”**.

O abandono da “alegoria da caverna”: o “impossível” caminho para a formação do sujeito

Não podemos deixar de considerar que a “educação” é um *ostensivo controle moral* sobre o sujeito a ponto de imprimir “verdadeiras” marcas no “ser”. Somos permanentemente “educados”, mais propriamente, “treinados” a responder prontamente a determinadas “demandas” com “**qualidade total**”.⁶⁶ A *formação* de tais *sujeitos morais* para determinados tipos de trabalho, pode nos fazer pensar que eles parecem apresentar um certo comprometimento de suas saúdes mentais. Tal fato pode ser verificado numa grande empresa que presta serviços na área de comunicação — como um verdadeiro contra-senso —, que *normatizou* estritamente o diálogo do seu pessoal de atendimento ao consumidor. Esse fato torna praticamente “impossível” qualquer tipo de comunicação, pois ocorre uma completa **anulação do sujeito falante**. Ao ligarmos para solicitarmos um serviço para tal empresa, tem-se a nítida sensação de que estamos dialogando com uma secretária eletrônica. Tal sentimento é ampliado devido ao fato de que todo e qualquer assunto, é tratado por seus atendentes com frases pré-elaboradas, como por exemplo, o final do diálogo, que sempre termina, com a seguinte frase: “algo mais?”. Independente do tipo de conversa ou da resposta, se você foi ou

manifestações passíveis de serem alteradas em decorrência, como por exemplo, do reconhecimento do sujeito de que há outras formas mais apropriadas de lidar com os destinos de suas *pulsões*.

⁶⁶ Essa *neurose* por obter “qualidade total” no produto foi incorporada na educação. Nessa época de *qualidade total na educação*, eu trabalhava numa escola pública de ensino médio e pude observar que os *mandos* e *desmandos* do diretor não tinham alterado em nada a rotina da escola: *o fracasso escolar*. A única coisa que foi alterada é que, nesses momentos, as *truculências* da direção da escola tinham agora, como justificativa, a “qualidade”.

não atendido em sua necessidade de consumidor, a finalização é sempre, “algo mais?”, finalizada sempre igualmente, por um “agradecimento” em nome da empresa. É praticamente “impossível” saber o que está sendo “agradecido”, pois você pode estar surtando, do outro lado da linha, e o funcionário insistentemente pergunta “algo mais?”, e novamente, “agradece”.⁶⁷

Tudo deve ser “perfeito”, contudo, os *anormais* seriam aqueles que poderiam colocar em questão a *ordem* imposta pelo *sujeito moral*, o que pode ser considerado uma *ferida narcisística* no “ser em si”,⁶⁸ pois estes *sujeitos desviantes* são aqueles que não fazem “espelho” com os nossos *desejos* por *quererem ser*. A *ferida narcisística* que o “ser em si” quer evitar é a de defrontar-se com o seu *não ser que “é”*.⁶⁹ A “ferida” seria em algum momento um “arranhamento” no *fantasma* da *onipotência* do *ser que “é”*, destituindo todo seu “brilho” e “espetáculo” *em ser o que “não é”*.⁷⁰

Para os educadores, a *ferida narcísea* seria o fato de aceitarem que *não sabem tudo* e, portanto, precisam lidar com essa *falta*. A escola estaria muito mais para um “teatro”, no qual o professor representasse um tipo de personagem que possuísse total domínio de um determinado *saber* — a *potência* —, e o aluno seria aquele que “pagaria o preço” para “ver” toda a trama dessa história encenada no ambiente escolar.⁷¹ O aluno, ao dar crédito a essa história, “motivado” pelo *amor e confiança em seu mestre* — a *transferência* —, acaba por *aprender* algo que antes *não sabia*.⁷² Entretanto, os educadores acabam se emaranhando na *ilusão* e passam a “acreditar” e a incorporar seus personagens, destituindo o teatro, e a viver a *crença* de que “realmente” são mais *potentes e tudo sabem*. Passam a formular a “crença”

⁶⁷ Atualmente, essa empresa automatizou por completo o atendimento ao consumidor, ou seja, a “atendente máquina” foi substituída por uma “máquina atendente”. Assim sendo, ao telefonarmos para essa empresa se estabelece um “diálogo” com uma máquina que reconhece a voz humana e responde prontamente a nossa solicitação.

⁶⁸ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

⁶⁹ Cf. *idem*.

⁷⁰ Certa vez perguntei, no seminário clínico, o que seria a *ferida narcisística*. Alejandro respondeu com uma metáfora: “imagine uma mulher com uma meia de seda em suas pernas. A passagem da mão calejada do ‘pai’ provocaria um desfiamento da meia. Isso seria o exercício da ‘função paterna’ promovendo a *ferida narcisística*”. Cf. VIVIANI, Alejandro. Anotações. In: _____, *Seminário Clínico*. Op. cit.

⁷¹ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

⁷² Cf. *idem*. Na clínica, a *transferência* pode ser compreendida como “um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos”. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 766-7. Na escola, o processo *transferencial* também se encontra manifesto, no entanto, não é objeto de *análise* para se compreenderem as “formações do inconsciente” que ali podem estar se fazendo presentes nas relações entre professor e aluno.

— como os personagens das histórias em quadrinhos — que possuem a “missão” e o objetivo de erradicar todo o “mal” do planeta, através do *esclarecimento* de todos os seus alunos.

Na narrativa das histórias em quadrinhos de nossos “super-heróis” pode-se encontrar a descrição de atitudes completamente extremas, para impedir que o “mal” vença o “bem”. Pode-se traçar um paralelo dos educadores com a vida desses “super-heróis”. Nessas histórias, encontramos uma ampliação dos nossos *delírios em querer “sermos” somente o “bem”*, para tanto, os educadores julgam-se capazes de realizar qualquer tipo de ação que, no caso da escola, seria uma *atuação “superpedagógica”*. Não teríamos “dúvidas” em considerar que esses *delírios de potência* se fazem presentes no âmbito escolar, pois no intervalo das aulas, é muito corriqueiro encontrar um grupo de “super-heróis”, reunidos na sala dos professores, para falarem de suas diárias *aventuras pedagógicas*. O “Zorro”, numa atitude *deprimida*, diria que somente será feliz quando conseguir derrotar todas as “gangues” da escola que exploram os alunos fracos e inocentes. O “Batman”, num jeito meio paranóico, diria que está sendo perseguido nas salas de aula pelo “Coringa” e o “Pingüim”. O “Super-Homem”, numa atitude completamente histérica, estaria reclamando que algum aluno trouxe para a sala de aula a pedra de criptonita que lhe tira seus superpoderes. O “Homem Aranha” estaria contando que não pode fazer nada no laboratório hoje, pois não consegue lembrar onde colocou a maleta com sua roupa especial.

Os *delírios* dos super-heróis são verdadeiras lentes de aumento dos nossos *sintomas* em querer as coisas nos seus devidos lugares: *a ordem como a plena manifestação do “bem”*. Entretanto, por qual motivo nossos “super-heróis” tanto lutam contra o “mal”? Por qual motivo há aqueles educadores que tanto *desejam* uma *atuação “superpedagógica”*, para eliminar no aluno, qualquer indício do “mal”? Tudo indica que se *deseja* um pleno *controle* das ações, mas, ao menor descuido, assistimos à manifestação de algo *incontrolável*, ou seja, uma pequena vazão do *inconsciente* dos nossos *desejos reprimidos*. É por *isso* que a denominação de “super-heróis” faz algum sentido, pois eles deixam de ser humanos e passam a ser a expressão *sintomática* dos *delírios coletivos sobre a possibilidade de se controlarem plenamente, pela razão (superpoderes), a implementação da justiça e da ordem*.

Na minha compreensão, os “professores super pedagógicos” não são *super*, pelo fato de agüentarem em si mesmos, em seu dia-a-dia, as loucuras pertinentes à *condição humana* de seus alunos — coisas que todos nós fazemos em diversas situações — mas, são-nos, sim, por não mais viverem o “teatro pedagógico”

de que são “super” passando a *acreditar* “realmente”, em seus “super poderes pedagógicos”.⁷³ Essa *crença na educação* como “remédio” para todos os males da sociedade, aplicada por um “super homem”, pode ser encontrada desde os escritos de Platão — *A República* —,⁷⁴ pois, aí, podemos encontrar a *tese* de que a educação, uma vez dirigida por um “homem justo” e “bem formado”, é capaz de promover o surgimento da “cidade perfeita”.⁷⁵

Como essa educação concebida por Platão, na *República*, está “inspirando”, entre nós, o nosso “presente pedagógico”? Tudo indica que “somos” herdeiros dessa compreensão de que a “boa educação” é a que permite o alcance mais próximo do *inteligível*; a *idéia perfeita*. Através do exercício da dialética poderíamos alcançar essa condição de filósofos para a formação de um “homem justo”.⁷⁶ Caso contrário ficaríamos no “sensível”, na “aparência”, na “opinião” e, provavelmente, no “engano”, para não dizer, na “injustiça”. Entretanto, por mais que nos esforcemos, as nossas cidades se tornaram uma outra coisa que nada tem a ver com a *utopia platônica*, pois as ruas são os lugares da *injustiça*. O mais trágico é que em nome da “justiça” podem-se cometer graves “injustiças”.

Os educadores “superpedagógicos” apropriaram-se da *alegoria da caverna*,⁷⁷ na *crença* de que uma “razão esclarecida” seja capaz de encaminhar-se para o “bem”, ou seja, vivemos a *ilusão* de que devemos

⁷³ Para os educadores que se sentem com “super poderes pedagógicos” indico a história em quadrinhos “O Asilo Arkham”. Esse texto narra a história do aprisionamento do “Coringa” num “hospital psiquiátrico”, no qual o Batman precisa entrar para libertar os reféns. Entretanto, acaba se defrontando com o “Coringa” que exige que o “Batman” se submeta a uma sessão de terapia. O “Coringa” obriga a doutora a aplicar no “Batman” a terapia, afirmando: “— Quero que ele saiba o que é ter dedos pegajosos cutucando sua mente. Que tal começarmos com uma associação de palavras? Ruthie?” A doutora responde: “— Eu não queria fazer isto...”. Batman seguro de si responde: “— Eu não tenho medo Dr^a Adams. São só palavras”. MORRISON, Grant. & MCKEAN, Dave. *Asilo Arkham: uma séria casa num sério mundo*. São Paulo: Ed. Abril, 1990 (sem numeração de página). Nem é preciso dizer que o “Batman” não consegue sustentar a sua “potência” e acaba por “sofrer” com aquilo que denominou como sendo “somente palavras”.

⁷⁴ Cf. PLATÃO. *A República*. Op. cit.

⁷⁵ Cf. idem, p. 363.

⁷⁶ Somente são filósofos aqueles que possuem o exercício da dialética. Para alcançar essa plenitude deve-se “permanecer com continuidade e aplicação”. Idem, p. 360. Depois desse período que deve durar uns cinco anos de aprendizado, deve-se mandá-los de volta à “caverna” e fazê-los “exercer os comandos militares”. Idem, p. 360. Nessa condição eles devem ficar por uns quinze anos para que sejam “postos à prova, a ver se, solicitados em todos os sentidos, se mantêm firmes ou se deixam abalar”. Idem. Quando atingirem cinquenta anos, “os que *sobreviverem* e se tiverem evidenciado, em tudo e de toda a maneira, no trabalho e na ciência, deverão ser já levados até ao limite, e forçados a inclinar a luz radiosa da alma para a contemplação do Ser que dá luz a todas as coisas”. Idem (grifo nosso).

⁷⁷ Cf. idem, p. 317-62. A “caverna” é uma alegoria contada na *República* que narra a passagem de um pensamento que vive no interior da caverna, portanto, as coisas são conhecidas estritamente pela sua aparência (as sombras), para o conhecimento da “essência” das coisas. Isso só é possível com a saída da caverna que permite ver as coisas como elas são (um olhar de retidão). Cf. Idem, p. 317- 23. Uma vez saído da “caverna” e contemplado a luz e “ver” como as coisas são na “essência”, o *profeta* pode

nos empenhar em sair das trevas (o “mal”) e nos dirigirmos à luz (o “bem”). Vive-se essa *alegoria* no ambiente escolar, pois não são poucos os que pensam a sala de aula como uma “verdadeira caverna”, na qual o “superprofessor pedagógico” tem a obrigação de iluminar os seus alunos — os “*sem razão*” — para alcançar o “verdadeiro” *saber de como as coisas realmente são*. Essa “missão” pode ser compreendida como uma “profissão de fé” que é assumida pelos “profetas da verdade”, na “cruzada” da instituição das “verdades claras e distintas”. No entanto, porque a *utopia* platônica na formação de uma “cidade justa” não se realizou na modernidade? Tudo indica que os “profetas das verdades” não conseguiram, com seus “superpoderes pedagógicos”, esclarecer os “habitantes das cavernas”.

Em nome da “razão esclarecida”, muita coisa *bárbara* foi feita com o objetivo de instaurar a “verdade”. Nem todos são capazes de percorrer esse caminho para alcançar a “perfeição” e acabam por *desviarem-se das virtudes*. Estes devem servir de exemplo, para tanto devem ser “justamente” punidos por não cumprirem a exigência pedagógica: “ser” um “cidadão crítico”, “reflexivo”, “participativo”, entre tantas outras coisas.

A nossa Polis não tem nada de *justo*.⁷⁸ No entanto, ainda insistimos na *utopia platônica da educação como “a solução pedagógica”*, mas fazemos isso com a seguinte diferença: de um corpo que era a afirmação da alma passou a ser um lugar do exercício do poder.⁷⁹ Temos um *adestramento* do corpo para

retornar para a “escuridão” da caverna e falar a “verdade” para os *outros* que ali ficaram. Assim, uma vez retornado à caverna e se habituado novamente com a escuridão “sereis mil vezes melhores do que os que lá estão e reconheceréis cada imagem, o que ela é e o que representa, devido a terdes contemplado a *verdade relativa ao belo, ao justo e ao bom*”. Idem, p. 326 (grifo nosso).

⁷⁸ Para Calligaris, um bom *álibi* para explicar porque a coisa pública no ocidente é injusta é a lama. Quem “se ilude achando poder pisá-la como se nada fosse logo perde os sapatos, chupados pela viscosidade melequenta; no segundo passo, lá se vão as meias, e, no terceiro, o sujeito começa a afundar. Para flutuar e se salvar, é necessário se deitar, se esticar numa espécie de abraço impossível de se preservar limpo. Ou seja, a moral é: ‘te enlameia ou afoga’. A única outra possibilidade consiste em manter-se afastado de qualquer pântano. Ou seja, ‘esqueça a vida pública e fique rigorosamente na tua’”. CALLIGARIS, Contardo. O *álibi* do mar de lama. *Folha de S. Paulo*, Caderno 5, 30 de março de 2000, p. 8. Assim sendo, na nossa sociedade, a lama é “uma desculpa moral, um *álibi* perfeito — uma verdadeira racionalização chamada a justificar nossa desistência cívica. Se a lama não existisse, precisaria inventá-la”. Idem.

⁷⁹ Podemos observar uma história do pensamento sobre o corpo na qual a idéia de ser um instrumento da alma é a mais antiga concepção. Cf. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Op. cit., p. 196. Como instrumento ele “pode ser ou positivamente apreciado pela função que cumpre e daí elogiado ou exaltado; ou criticado porque não responde bem ao seu objetivo ou porque implica limites e condições”. Idem. Essa concepção de corpo é abandonada definitivamente no momento em que Descartes estabelece “a independência do corpo em relação à alma”. Idem, p. 196-7. Para Descartes, o funcionamento do corpo é algo independente da alma, pois ele considera que é possível definir as funções de cada uma dessas “substâncias”. Segundo ele, “tudo o que sentimos existir em nós, e que vemos existir também nos corpos inteiramente inanimados”, é pertencente ao corpo, enquanto que “tudo o que existe em nós, e que não concebemos de modo algum como passível de pertencer a um corpo”, pertence à alma. Cf. DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado

uma submissão da nossa *vontade*. Descobriu-se que através do *controle* do corpo é possível controlar a alma. Abandonaram-se as especulações metafísicas de buscar-se um controle da alma para depois dominar o corpo. Nós, modernos, somos extremamente materialistas, pois aplicamos, na *carne e no osso* do nosso *ser*, técnicas sofisticadas de *controle* que buscam circunscrever nossas *ações* no campo da *norma* e evitamos por completo a “ética em não ser”.

O “impossível na educação”: o “impossível” abandono da educação como a arte de “vigiar” e “punir”

Trocamos a *insegurança do nosso estado de liberdade pela segurança de nossas prisões*, ou seja, nos *fechamos cada vez mais em nossas “certezas”*. O exercício da *norma* pode ser exercido estritamente pelo uso da *força física* ou por uma plena *subordinação da vontade* do sujeito ao ponto que saiba por si só o que é permitido ou não, sem que seja necessário o uso de uma força externa: aplica-se aí apenas a *física da força*.⁸⁰

Para Foucault, esses dois projetos de subordinação da *vontade do sujeito* — a *força física* e a *física da força* —, podem ser demarcados como formas que o poder assume para se fazer circular na sociedade. Ele denomina esses dois momentos como: o *suplício* e a *punição*.⁸¹ No primeiro projeto do poder instaurado na aplicação do *suplício*, Foucault observa que tal prática

permite que o crime seja reproduzido e voltado contra o corpo visível do criminoso; faz com que o crime, no mesmo horror, se manifeste e se anule. Faz também do corpo do condenado o local de

Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 227-8 (Os Pensadores). Partindo desse pressuposto, Descartes passa a refletir sobre o funcionamento do corpo independentemente da alma, analisando-o como se fosse uma máquina. Tal idéia considera que o corpo humano nada mais é do que uma máquina integrada por peças. Cf. DESCARTES, René. *Tratado del hombre*. Op. cit., p. 41. Estão proporcionadas as condições para pensar o corpo como um território a ser dominado e controlado, não mais pelas “paixões da alma” e sim por “uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Op. cit., p. 127.

⁸⁰ Na relação entre a “força física” e a “física da força” estamos parafraseando Marx na sua afirmação de que: “a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas”. MARX, Karl. Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: ———. *Manuscritos econômicos — filosóficos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 86. Na “força física” a ação é mais direta no sentido de subordinar o *outro* ao comando. Na “física da força” a ação é indireta, quase imperceptível, no sentido de subordinar o *outro* ao comando. Entretanto, esse tipo de “controle” não deixa de ser menos *eficaz* e *eficiente* em seu objetivo.

⁸¹ Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit.

aplicação da vindita soberana, o ponto sobre o qual se manifesta o poder, a ocasião de afirmar a dissimetria das forças.⁸²

No final do século XVIII, o projeto do *suplício* é substituído por outras formas de punição, pois “o Iluminismo logo há de desqualificar os suplícios reprovando-lhes a ‘atrocidade’”.⁸³ O que surge na *modernidade* é uma outra prática de castigo sobre o corpo do condenado. Começa a tomar força a *tese* de que “é preciso que a justiça criminal puna em vez de se vingar”.⁸⁴

As formas punitivas deixam de ser o espetáculo do dilaceramento do corpo do condenado em praça pública para uma punição que se realiza em práticas *mais humanizadas, que se constitui num meticuloso processo de controle sobre o corpo*. O que se pode observar é que nas formas *punitivas* da *modernidade*, o condenado deixa de possuir uma *vontade* sobre o seu próprio corpo. “Modernamente”, o controle corporal do condenado encontra-se sobre um princípio de que se deve somente aplicar “punições humanas”.⁸⁵

Portanto,

a lei agora deve tratar ‘humanamente’ aquele que está ‘fora da natureza’ (enquanto que a justiça de antigamente tratava de maneira desumana o ‘fora-da-lei’), a razão não se encontra numa humanidade profunda que o criminoso esconda-se em si, mas no controle necessários dos efeitos de poder. Essa racionalidade ‘econômica’ é que deve medir a pena e prescrever as técnicas ajustadas. ‘Humanidade’ é o nome respeitoso dado a essa economia e a seus cálculos minuciosos. ‘Em matéria de pena o mínimo é ordenado pela humanidade e aconselhado pela política’.⁸⁶

O que Foucault observa é que esse projeto de formas *punitivas* da *modernidade* que trata *humanamente* os condenados realiza-se nas prisões. Nesses lugares, os corpos encontram-se sob uma série de *normas* e constante observação. Nas prisões, tudo passa a ser regrado, controlado e observado. O prisioneiro é controlado a todo instante sobre o que pode ou não fazer com o seu próprio corpo. É abandonada toda uma anatomia da punição realizada no cadafalso, onde o corpo do condenado era meticulosamente esquartejado. O que temos agora é uma outra forma de punição, na qual preserva-se o corpo do condenado, mas em troca realiza-se um ostensivo *controle* sobre a sua *vontade*, sobre o uso do seu

⁸² Idem, p. 51.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Idem, p. 69.

⁸⁵ Cf. idem, p. 84.

⁸⁶ Idem.

próprio corpo.⁸⁷ Parece surgir uma nova era, onde agora os castigos parecem ser de caráter totalmente incorpóreo.⁸⁸ Dadas essas duas situações *punitivas* a questão que se faz é: “como o modelo coercitivo, corporal, solitário, secreto, do poder de punir substitui o modelo representativo, cênico, significativo, público, coletivo?”⁸⁹ Para respondermos a essa pergunta podemos nos interrogar por quais motivos uma pessoa é presa. Para corrigi-la pelo crime que ela cometeu? Para pagar pelo que fez? Michel Foucault indica algumas hipóteses para explicar como esse projeto de punição que prende uma pessoa para corrigi-la tornou-se predominante. Para ele,

a prisão, que vai se tornar a grande punição do século XIX, tem sua origem precisamente nesta prática para-judiciária da *lettre-de-cachet*, utilização do poder real pelo controle espontâneo dos grupos. Quando uma *lettre-de-cachet* era enviada contra alguém, esse alguém não era enforcado, nem marcado, nem tinha de pagar uma multa. Era colocado na prisão e nela devia permanecer por um tempo não fixado previamente. Raramente a *lettre-de-cachet* dizia que alguém deveria ficar preso por seis meses ou um ano, por exemplo. Em geral ele [*sic.*] determinava que alguém deveria ficar retido até nova ordem, e a nova ordem só intervinha quando a pessoa que requisitara a *lettre-de-cachet* afirmasse que o indivíduo aprisionado tinha se corrigido. Esta idéia de aprisionar para corrigir, de conservar a pessoa presa até que se corrija, essa idéia paradoxal, bizarra, sem fundamento ou justificação alguma ao nível do comportamento humano tem origem precisamente nesta prática.⁹⁰

Existe algo no interior das prisões que as fazem um lugar próprio para a *punição*. Pode-se dizer que o sujeito encontra-se privado da sua *liberdade* e isso constitui a punição. Mas, como vimos anteriormente, *prender para punir é algo bizarro*. A prisão não possui em si um projeto *punitivo* que a sustente como uma *prática punitiva*. Para Foucault, a forma *punitiva* das prisões ocorre no ostensivo *controle* sobre o sujeito, que é realizada com o “aparelho”, já citado anteriormente, denominado *panóptico*, ou seja, a invenção de uma máquina de *vigiar e punir*.⁹¹ Portanto, foi nas prisões que Foucault pôde constatar o nosso projeto

⁸⁷ Podemos pensar que o controle sobre o uso do corpo é uma forma de submissão da *vontade* do condenado, pois o objetivo de tais práticas de punição é o de torná-los “ao mesmo tempo dóceis e capazes: controlam as nove ou dez horas de trabalho cotidiano (artesanal ou agrícola); dirigem as paradas, os exercícios físicos, a escola de pelotão, as alvoradas, o recolher, as marchas com corneta e apito; mandam fazer ginástica; verificam a limpeza, presidem aos banhos”. Idem, p. 258.

⁸⁸ Cf. idem, p. 92.

⁸⁹ Idem, p. 116.

⁹⁰ FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 1996. p. 98.

⁹¹ Não é por acaso que *Vigiar e punir* é o título que Foucault dá à sua análise sobre como a *modernidade* organiza sua forma de punição. Nós *modernos*, não sabemos fazer outra coisa a não ser realizar formas meticulosas de controle. As formas de suplício são mais verdadeiras, pois ao cortar o corpo do condenado em pedaços, realizam sem nenhuma “hipocrisia”, seu objetivo punitivo. A *modernidade* mascara sua “ferocidade” em querer destruir o corpo do condenado com um discurso humanista. Coloca-se em operação uma estratégia de dilaceramento do corpo sem sangue e dor, mas muito mais penetrante e mortífera.

moderno de controle no seu pleno funcionamento e na sua forma pura. Nas prisões, não há nada a esconder. *Tudo é vigiado e controlado*. Em outras palavras, vivemos na sociedade do controle, mais precisamente na *sociedade do panóptico*. O que mudou entre as organizações *pré-modernas* e a *modernidade* é que agora somos *sutilmente* subjugados à *vontade do outro e aos ditames do poder*. Para tanto, nós apenas substituímos os *totens* que deixaram de ser os animais e passamos a nos curvamos — para ficarmos apenas no ocidente *islâmico-judaico-cristão* —⁹² ao próprio homem santificado nos textos sagrados.

A nossa tradição ocidental *islâmico-judaico-cristã* compreende que o “normal”, o “bem” e a “paz” são manifestações do divino no homem. Em oposição direta a essa situação, encontramos qualquer manifestação do mal e da violência, como as que constituem as ações dos sujeitos *anormais*. Tais monstruosidades representam na terra, as forças demoníacas e das trevas que todos nós devemos evitar. Para que possamos afastar-nos do “mal”, somos obrigados a aceitar a *norma* como o exercício do “bem”, para que nossa alma possa entrar no “paraíso” e evitar o “inferno” após a morte. Portanto, para entrar no “paraíso” é preciso seguir um regime de condutas explicitadas pelos dez mandamentos definidos no texto bíblico:

Não terás outros deuses diante de mim.

Não farás para ti imagem de escultura, nem semelhança alguma do que há em cima nos céus, nem embaixo na terra, nem nas águas debaixo da terra.

Não as adorarás, nem lhes darás culto; porque eu sou o Senhor, teu Deus, Deus zeloso, que visito a iniquidade dos pais nos filhos até à terceira e quarta geração daqueles que me aborrecem e faço misericórdia até mil gerações daqueles que me amam e guardam os meus mandamentos.

Não tomarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão, porque o Senhor não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão.

Honra teu pai e tua mãe, para que se prolonguem os teus dias na terra que o Senhor, teu Deus, te dá.

Não matarás.

Não adulterarás.

Não furtarás.

Não dirás falso testemunho contra o teu próximo.

Não cobiçarás a casa do teu próximo. **Não** cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença ao teu próximo.⁹³

⁹² O termo *islâmico-judaico-cristão* não ocorre aqui por acaso, pois compreendemos que a pacificação dos conflitos entre o ocidente e oriente poderia começar pelo reconhecimento da nossa “filiação”, ou seja, um possível caminho para se ampliar a *tolerância*. Cf. MEDDEB, Abdelwarab. Ciclo de Conferências. In: _____. *Civilização e Barbárie: mal-estar do Islã*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2002.

⁹³ Cf. SEM AUTOR. *Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri: Ed. São Paulo, 1993. p. 77-8 (grifo nosso).

No entanto, é curioso observar, que nesse regime de condutas, a forma dogmática de como se deve proceder é feita predominantemente pela negação de determinadas ações, ou seja, os mandamentos enfatizam aquilo que **não** devemos fazer. Somos tratados como se fôssemos uma criança que entra numa loja de brinquedos a quem os pais dizem, num tom enérgico: Não toque em nada! Contudo, tem-se sempre a impressão de que a qualquer momento a criança vai pegar todos os brinquedos, como se fosse impossível controlá-la com um simples **não**. Os dez mandamentos também nos passam essa mesma impressão, isto é, a de que a qualquer momento, o homem irá: matar, adulterar, furtar, mentir, cobiçar, entre outras coisas, como se fosse movido por um princípio de sempre querer realizar o “mal”. Para evitar a tentação de realizar o “mal” — seguindo, portanto, os dez mandamentos —, temos que acreditar na promessa de que depois da morte, será possível entrarmos no “paraíso” e retornarmos ao “jardim do Éden”, do qual fomos expulsos por comer o fruto da árvore proibida.⁹⁴

Como uma promessa possível de ser ou não cumprida, pode ela querer pacificar o homem? Tudo indica que nem todos aceitam a *norma* e acabam por abandonar os dez mandamentos, realizando transgressões no caminho do mal. Aliás, é isso que o homem mais tem feito, levando-nos a pensar que a promessa do paraíso não é uma garantia para a realização e manutenção do “bem”.

O ocidente — *islâmico-judaico-cristão* — resolve a questão do “mal” ao compreendê-lo como a manifestação direta de “forças demoníacas” que podem ocorrer num momento qualquer de fraqueza espiritual do homem.⁹⁵ O “mal” pode ser uma *punição* de Deus para aqueles que se desviam de seus

⁹⁴ Cf. *idem*, p. 5.

⁹⁵ Podemos pensar os demônios — seres do “mal” — como a representação imaginária e simbólica da “antítese de Deus”. Entretanto, “suas histórias não têm sido tão bem investigadas como a de Deus; nem todas as religiões têm assumido o Espírito Maligno, — o adversário de Deus —, e seu modelo na vida do individual fica, a princípio, na obscuridade. Agora, há algo seguro que é o fato dos deuses poderem converter-se em demônios quando novos deuses os expulsam. Quando um povo é vencido por outro, os deuses dos vencidos são convertidos para os vencedores em demônios. O demônio da religião cristã — o diabo da Idade Média — foi, de acordo com a mitologia cristã, um anjo caído e de natureza igual à divina. Não faz falta, grande penetração analítica, para adivinhar que Deus e o Diabo eram, em princípio, idênticos, uma figura única, posteriormente cindida em duas figuras de qualidades opostas. Em tempos primitivos da religião, Deus integrava ainda, todos os aspectos terríficos que mais tarde foram reunidos para formar sua antítese. Trata-se, pois, do processo, tão bem conhecido por nós, da dissociação de uma representação de conteúdo contraditório — ambivalente — em dois elementos contrários, intensamente contrapostos. Mas as contradições dadas na natureza primitiva de Deus são um reflexo da ambivalência que governa a relação do indivíduo com seu pai pessoal. Se o Deus bondoso e justo é um substituto do pai, não é de estranhar que também a atitude hostil, que o odeia, o teme e o acusa ao pai, tenha chegado também a manifestar-se na criação de Satã. Assim, o pai seria o protótipo individual, tanto de Deus, quanto do Diabo”. FREUD, Sigmund. Una neurosis demoniaca en el siglo XVII. 1922

mandamentos.⁹⁶ Na lógica das coisa entre o “bem” e o “mal”, por qual motivo o homem teria interesse em desobedecer à ordem divina? Como o “mal” pode fazer tanto sucesso entre os homens, se oferece o inferno para aqueles que o praticam? A tentação pode ser coisa do demônio, mas não pode ser também resultado de que alguns homens perceberam que a promessa do paraíso é uma *ilusão*? Sem “dúvida”, o abandono dessa *ilusão* poderia trazer alguns riscos para a pacificação do homem, pois sem a **negação** poderíamos nos defrontar com uma situação na qual

o indivíduo possa escolher como objeto sexual qualquer mulher que encontre a seu gosto, poderá livrar-se sem temor de algum dos rivais que a disputam e de todos aqueles que se colocam de algum modo no seu caminho. Poderá apropriar-se dos bens alheios sem pedir sequer permissão a seus donos. A vida parece converter-se numa série ininterrupta de satisfações. Mas, em seguida, nos defrontamos com uma primeira dificuldade. Todos os demais homens possuem os mesmos desejos que eu e não me vão tratar com mais considerações. Isto resulta que, em último caso, somente um único indivíduo pode chegar a ser ilimitadamente feliz com esta supressão das restrições da civilização: um tirano, um ditador que se tenha apoderado de todos os meios de poder, e para este indivíduo será muito desejável que os demais observem pelo menos um dos mandamentos culturais: o de não matar.⁹⁷

Como garantia de “pacificação” do sujeito “inventamos a sociedade do “vigiar e punir”.⁹⁸ Essa situação proporciona a possibilidade para que surja a civilização, como também a sua própria manutenção. Mas, apesar de sabermos disso, não podemos deixar de considerar que somos *atraídos* e até mesmo *fascinados* pelas coisas do “mal”, pois nada disso tem evitado o surgimento dos *anormais*. Devemos novamente retomar a questão: a única “esperança” de manter o homem pacificado é mantê-lo “vigiado” e “punido”?

Mesmo em momentos em que a sociedade altera suas *normas*, como nos processos revolucionários, não se deixam de instaurar e, principalmente, de impor novas modalidades de conduta, mais propriamente, novas modalidades de “controle”.⁹⁹ Mudaria somente a “metodologia” de aplicação, diríamos: “ainda somos

[1923]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996. p. 2684-5 (tradução livre).

⁹⁶ Cf. SEM AUTOR. *Bíblia Sagrada*. Op. cit., p. 77-81. É curioso observar nas prisões o aumento do número de presos que vêm se convertendo à palavra de Deus, depois de terem cometido os mais temíveis atos de violência. Cf. VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

⁹⁷ FREUD, Sigmund. *El porvenir de una ilusión*. 1927. Op. cit., p. 2967 (tradução livre).

⁹⁸ Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit.

⁹⁹ *A revolução dos bichos* — obra literária de George Orwell —, aponta para situações de como a *norma* é alterada constantemente em função de um poder que a todo instante é exercido para controlar o *grupo*. Os porcos que são os líderes

os mesmos e fazemos como os nossos pais”.¹⁰⁰ O ideal é que a *norma* seja seguida sem que haja a menor resistência e que seja absorvida por todos como o ar que se respira. Entretanto, nem todos estão dispostos a obedecê-la, necessitando de uma certa imposição sobre a própria *vontade* do homem para que a mesma seja cumprida. É preciso nos aprofundarmos nessa questão para compreendermos os motivos determinantes que levam o sujeito a optar por construir as “grades” de sua própria “prisão”, ou seja, preferir viver sob a égide de um *outro* — a ponto de sacrificar-lhe os *desejos* — a ter que defrontar-se com o seu *estado de liberdade*. No entanto, nem todos compreendem a submissão à *norma* como sendo o aprisionamento, pois alguns sentem-se no processo de *desubjetivação*, no *anular-se enquanto sujeito do desejo*; um modo de *livrar-se de todo o “mal estar” em “ser”*. É esperado do homem um tipo de comportamento que não seja *predatório*,¹⁰¹ como também, através de um processo de *repetição*, busca-se impedir a qualquer custo, o encontro com a *diferença*, “deseja-se” o encontro “perfeito” com o *outro*: a *alma gêmea*.¹⁰²

A instauração da *norma* estaria muito mais para a consolidação de um tipo de sociedade — projetada para o *controle* dos *sem desejo* e “*sem razão*” —, do que qualquer outro tipo de explicação plausível sobre a necessidade do homem estar submetido aos ditames da *norma*. No entanto, os seguidores da *norma* — esse *sintoma* moderno de constituir um tipo de sujeito que é *fiel* às *regras* — não elimina a humanidade de um grande risco. O *sujeito moral* age automaticamente nas suas ações, logo não demonstra nenhum sentimento perante o *outro*. Tem-se na relação entre os sujeitos uma “coisificação” completa a ponto de que é possível agir com uma total frieza em relação ao *outro*. O paradoxo é que mesmo “vigiado” e “punido” o sujeito moderno não deixa de “*ser monstro*”.

revolucionários na tomada do poder da fazenda vão a cada momento mudando as *regras* do processo revolucionário em benefício próprio. Os outros animais na fazenda, por *confiarem* nos seus líderes revolucionários não *desconfiam* que a cada momento são submetidos a um regime de exploração idêntico e, até mesmo, pior ao anterior do que quando a fazenda era administrada por humanos. Cf. ORWELL, George. *Revolução dos Bichos*. Trad. Heitor Ferreira. Porto Alegre: Globo, 1982.

¹⁰⁰ Cf. BELCHIOR, Antonio Carlos. Como nossos Pais. In: REGINA, Elis. *Falso Brilhante*. São Paulo: Philips. 2002.

¹⁰¹ Pode-se pensar que o sujeito moderno é a resultante de três “p”, ou seja: *predatório*, *possessivo* e *punitivo*. Cf. COHN, Gabriel. Ciclo de Conferências. In: _____. *Civilização e Barbárie*: indiferença, nova forma de barbárie. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2002.

¹⁰² Na internet existem alguns sites destinados ao encontro de pessoas que procuram algum tipo de relacionamento, como por exemplo, *almas gêmeas* (www.almasgemeas.com.br) e *par perfeito* (www.parperfeito.com.br). Estas páginas da internet possuem pessoas inscritas, respectivamente, 791.935 e “mais de um milhão” em seus cadastros (dados referentes ao dia 16/09/2002), o que vem indicar uma certa popularidade da *tese* de que é possível encontrar um *outro* que seja um complemento de si mesmo — a “perfeição do encontro” ou, mais precisamente, o “par perfeito”.

A parte trágica é que o *sujeito moral* não sabe “*ser*” diferente e repete sua crueldade orgulhando-se da forma como “*é*” — justo em tratar todos igualmente. A repetição de sua atuação passa a ser a “*vigamestra*” em que se sustenta para fundamentar o seu próprio critério de “*verdade*”. Na clínica, os sujeitos denominados como os *neuróticos obsessivos* são aqueles que melhor se aproximam desse sintoma do *sujeito moral*. Esses tipos de *sujeitos neuróticos* são aqueles que possuem uma estrita rigidez no seguimento da *norma*. São altamente regrados e evitam a qualquer custo *desviar-se da norma*.¹⁰³ Tamanha dedicação e o *fiel* seguimento da *norma*, poderão facilmente constituir um tipo de caráter denominado “personalidade autoritária”.¹⁰⁴ Esse tipo de “personalidade” trata o outro como uma “coisa”, uma matéria plástica que modela conforme o seu “bem querer”. Para tanto, o sujeito modelado deverá destituir-se de sua *subjetividade* para que o “caráter manipulador”¹⁰⁵ possa *atuar* sem que, em nenhum momento, encontre algum tipo de resistência e, principalmente, possa reconhecer alguma *humanidade no outro*. Em última instância, a subordinação à “personalidade autoritária” resulta em sujeitos *sem nome* e, tragicamente, *sem rostos*.¹⁰⁶ Temos assim, a constituição da sociedade dos *não-sujeitos*, pois *sem nome* e *sem rosto*, as

¹⁰³ No filme intitulado “melhor é impossível” há um personagem que *atua* de forma “caricaturalmente” obsessiva. As coisas que ele faz acabam por nos despertar risos, pois faz espelho com aquilo que “somos” na *repetição*. No filme, a *repetição* do personagem o determina enquanto sujeito, ou seja, assistimo-lo como alguém que está preso a um conjunto de *rituais* que o obrigam a “*ser*”, como por exemplo: ao caminhar numa calçada pisa somente numa cor de piso, almoça sempre no mesmo restaurante para ser atendido pela mesma pessoa, entre outras coisas. Cf. BROOKS, James L. *Melhor é impossível* (*As god as it gets*). USA: Tristar Pictures, 1997. 138 minutos.

¹⁰⁴ Ao “pequeno” descuido podemos incorporar a “personalidade autoritária”, pois em *nome da ordem* podemos determinar injustamente o “certo” ou o “errado”. Assim sendo, podemos afirmar que o “autoritarismo” significa uma predisposição defensiva a conformar-se acriticamente às normas e mandos do poder investido pelo sujeito da autoridade. Deste ponto de vista individual, os autoritários são pessoas que invariavelmente se encontram dispostas a coincidir com as autoridades *porque* necessitam da aprovação ou suposta aprovação destas como um alívio de sua ansiedade pessoal”. COLOMBO, Eduardo R. Prólogo a la edición en castellano. In: ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else.; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La Personalidad Autoritaria*. Op. cit., p. 5 (tradução livre).

¹⁰⁵ Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 130-1.

¹⁰⁶ Ao chegarmos próximo a um *outro* podemos sentir o seu cheiro, olhar em detalhes suas expressões, escutar suas palavras e reconhecer seus traços de humanidade. Para a “personalidade autoritária” é preciso olhar o *outro à distância*, a qual torna-se quase impossível reconhecer algum traço que nos possa fazer lembrar que ali encontra-se presente um sujeito. Temos a “monstruosa” constituição das sociedades dos sujeitos sem rosto. Um olhar à distância sobre o *outro* apenas poderá ver alguns pequenos pontos que em nada lembram algum tipo de humanidade. Isso me faz, tragicamente, lembrar as imagens da guerra do golfo, na qual, no ano de 2000, o Iraque foi bombardeado por tropas sob o comando dos Estados Unidos. A guerra intitulada como “tempestade no deserto” inaugura uma “nova” modalidade de ataque, ou seja, bombardear somente “alvos militares”. Assim sendo, seus protagonistas consideravam-na como sendo uma “intervenção cirúrgica”, pois somente eram destruídos locais de fabricação e armazenamento de armas. Essa “magnífica” guerra era transmitida por imagens dos próprios mísseis guiados eletronicamente até o alvo que deveria ser atingido. A sensação era muito *estranha*, pois vislumbrávamos uma imagem na televisão como sendo a de um filme qualquer. Tínhamos focalizado à distância uma determinada região que não nos permitia distinguir visualmente do que se tratava. Com o passar do tempo a imagem ia ficando cada vez mais próxima e nítida,

relações sociais ficam restritas a “sujeitos-coisas” e às “coisas-mercadorias. Entretanto, as “coisas-mercadorias” vivificam relações que são humanas, pois *possuem nome* e uma *face* da embalagem que *propriamente as identificam*. Essa inversão, não casual, de o “humano” perder a *subjetividade* e a mercadoria incorporar uma “subjetividade”, resulta de um processo denominado por Marx como o “*fetichismo da mercadoria*”,¹⁰⁷ do qual a *normatização* das “relações humanas” é uma das dimensões que alicerçam a construção das *sociedades dos monstros*. Por ser uma sociedade em que os sujeitos são “monstros”, nada mais “justo” que se intensifiquem cada vez mais o “controle”, a “vigilância”, a “punição”, enfim, a instauração definitiva da *sociedade do controle*. Em outros tempos, o “bárbaro” era o “estrangeiro”. Na nossa “modernidade”, o *bárbaro somos nós!* No interior da nossa “civilização”, há embutido, um *desejo de destruição que poderíamos dizer que não apenas — como afirmou Freud — vive-se um “mal estar”*¹⁰⁸ e sim, nos tornamos cada vez mais o “mal ser”. Ao nos “responsabilizarmos” por isso — o “mal ser” — poderíamos em grande parte, caminhar para o “impossível na educação”¹⁰⁹ com a instauração de um “aparelho escolar” que não funcione como “máquina” do “vigiar” e “punir”¹¹⁰ e sim como um lugar onde se realize efetivamente a “arte de ensinar”: o inesperado pedagógico.

O pedagogo ubuesco: o funcionamento pedagógico da máquina de “vigiar e punir”

Por quais motivos “inventamos” a *sociedade do controle*? Seria “possível” viver o “impossível” de uma sociedade que não seja a do “controle”? Para respondermos a tais questões, nos centramos na observação de Foucault que considera que “a norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um

o que permitia reconhecer a existência de artefatos humanos (casas e galpões). No momento em que a imagem chegava mais próxima ao ponto de termos a possibilidade de constatar detalhes, ela deixava de ser transmitida. Custava pensar que aquilo não era cinema e sim uma câmera fixada na ponta de um míssil que foi completamente destruída com a explosão da bomba ao chocar-se com o alvo. Assistíamos a uma “nova” invenção da nossa modernidade: a *barbárie civilizada, ou seja, a morte sem o cheiro do sangue*, ao ponto de, sentados na poltrona, comendo pipoca, podermos olhar para a destruição sem nenhum sentimento de dor

¹⁰⁷ O “fetiche” é um conceito presente tanto na obra de Marx como na de Freud. Para ambos, o “fetiche” é a denominação dada a um objeto qualquer que possui determinações que subjugam o *desejo* do homem. Para Freud, o “fetiche sexual” é quando uma coisa sem nenhuma conotação sexual passa a ser um elemento com um grande “investimento libidinal”. Cf. ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 235-7.

¹⁰⁸ Cf. FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. 1929 [1930]. Op. cit.

¹⁰⁹ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

¹¹⁰ Cf. FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit.

princípio de inteligibilidade; *é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado*".¹¹¹ Podemos, até mesmo, pensar a instauração da *norma* como o elemento central na "formação", para não dizer "formatação" do "ser". Aquele que *não a cumpre* — o *transgressor* — passa a "ser" considerado um *anormal* e deve ser tratado por especialistas para que possa, dentro do possível, realizar sua *recuperação* para o convívio na sociedade. Aqueles sujeitos que "desenvolvem" algum "desvio" de conduta — considerada como as formas patológicas de viver na cotidianidade —, passam a ser objeto de estudo ostensivo por aqueles que são os "guardiões" da sociedade da *norma*. Por estes "educadores" o sujeito é substancialmente "convencido" de que a **observância das ordens** é a melhor coisa a fazer ou é "vencido", pois ao negar-se cumprir as determinações, resta somente a **imposição da ordem**. Entretanto, entre essas duas modalidades não há diferença, pois nos dois casos há um trabalho de impor ao sujeito uma *ordem*, sendo que a diferença estaria na intensidade de como *isso* é feito para *subjugá-lo* ao *mando*, entre aquilo que pode ou não, ser realizado pelo próprio sujeito.

Podemos partir do pressuposto de que em todas as sociedades é "possível" encontrarmos, basicamente, a *educação* do "convencimento" e a do "vencimento" para que o sujeito se "adapte" e opere sem "conflitos", ou seja, para que possa o mais rápido "possível" encontrar-se "perfeitamente ajustado" no interior da sociedade. Nessa perspectiva, os sujeitos devem ser educados para que possam viver ordenados como um rebanho, contudo, alguns sujeitos não correspondem a tais expectativas e são considerados os *anormais*. Estes não podem ser "convencidos" ou "vencidos" como os outros. Não se trata apenas da não aceitação da *norma* e sim o estabelecimento de outras conexões com o social em que, fenomenologicamente *atuam de modo estranho*. Estes, quando capturados pela rede de vigilância, são *excluídos* da sociedade e *trancafiados* com a *esperança* de que possam ser *contidos* e, finalmente, *reeducados* — convencidos e vencidos de que é preciso adaptar-se. Pode-se compreender que

a sociedade vai responder à criminalidade patológica de dois modos, ou antes, vai propor uma resposta homogênea com dois pólos: um expiatório, outro terapêutico. Mas esses dois pólos são os dois pólos de uma rede contínua de instituições, que têm como função, no fundo, responder a quê? Não à doença exatamente, é claro, porque, se só se tratasse da doença, teríamos instituições propriamente terapêuticas; tampouco respondem exatamente ao crime, porque nesse caso bastariam

¹¹¹ FOUCAULT, Michel. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 62 (grifo nosso).

instituições punitivas. Na verdade, todo esse *continuum*, que tem seu pólo terapêutico e seu pólo judiciário, toda essa miscibilidade institucional responde a quê? Ao perigo, ora essa.¹¹²

Para evitar o “perigo” na “sociedade da norma”, não há quem escape de seus ditames. Analisemos, primeiramente a constituição daquilo que é denominado de *anormal* para que se possa compreender os mecanismos de controle da sociedade da *norma*. E, em seguida, para que possamos analisar a constituição dos *agrupamentos* como um projeto de realização da “educação” que instaure uma completa *amulação do sujeito*.

Optamos por compreender os *anormais* a partir das *teses* desenvolvidas por Michel Foucault na sua análise sobre o discurso médico, mais propriamente, psiquiátrico, que tinha por função julgar e determinar o estado de sanidade mental dos infratores da *norma*. Tal julgamento médico sobre a conduta dos *anormais* é de suma importância, pois de acordo com as leis francesas, o “Código Penal de 1810, nos próprios termos do célebre artigo 64, segundo o qual não há crime nem delito se o indivíduo estiver em estado de demência no momento do crime”.¹¹³ Neste contexto, o saber médico acaba servindo de base para que seja estabelecida a pena, pois o relatório desses *peritos* “goza, com relação a qualquer outro elemento da demonstração judiciária, de um certo privilégio”.¹¹⁴ O que temos é uma mistura entre o poder judiciário e médico, pois ambos estão relacionados de tal forma que para existir um julgamento é necessário um detalhado exame sobre o sujeito *anormal* para que se possa demarcar uma nítida separação entre a “doença” e a “responsabilidade”.¹¹⁵ Nessa situação, o que se encontra em jogo é “o princípio da porta giratória: quando o patológico entra em cena, a criminalidade, nos termos da lei, deve desaparecer”.¹¹⁶ No entanto, no exame sobre o sujeito *anormal* não está em questão a *identificação*, propriamente, da doença ou do criminoso, o que esses exames buscam identificar é o “indivíduo perigoso, isto é, nem exatamente doente nem propriamente criminoso”,¹¹⁷ portanto, de um lado, o que se busca observar é a existência ou não de um sujeito “perverso” e “perigoso”. Tais exames sobre o sujeito *anormal* permitem identificar e costurar a “série de conceitos médicos e a série de conceitos jurídicos; e, por outro lado, a noção de ‘perigo’, de ‘indivíduo

¹¹² Idem, p. 42-3 (grifo do autor).

¹¹³ Idem, p. 39.

¹¹⁴ Idem, p. 14.

¹¹⁵ Cf. idem, p. 39.

¹¹⁶ Idem (grifo nosso).

¹¹⁷ Idem, p. 43.

perigoso', que permite justificar e fundar, em teoria, a existência de uma cadeia ininterrupta de instituições médico-judiciárias".¹¹⁸

Sobre tais exames, Foucault não deixa de observar que há uma produção de "verdade médica e judiciária" que se constitui numa modalidade do exercício do poder, numa forma de governar que é a do "grotesco ou, se quiserem, o 'ubuesco'",¹¹⁹ na qual torna-se possível "a maximização dos efeitos do poder a partir da desqualificação de quem os produz: isso, creio eu, não é um acidente na história do poder, não é uma falha mecânica".¹²⁰ Ao contrário disso, tudo indica que essa modalidade do exercício do poder do *ubuesco* é uma tática, cujo resultado é a constituição de uma forma de governo eficiente. Tal mecanismo do poder *ubuesco* "pode precisamente funcionar com todo o seu rigor e na ponta extrema da sua racionalidade violenta, mesmo quando está nas mãos de alguém efetivamente desqualificado".¹²¹ Portanto, são nesses tipos de personagens *grotescos* que para governar realizam atos idiotas, ridículos e imbecis, que Foucault aponta para uma determinada forma do exercício do poder, pois através das atuações absurdas, "se dá o direito de matar, a justiça instaurou um discurso que é o discurso de *Ubu*, faz *Ubu* falar doutamente".¹²² Os efeitos do poder do *Ubu* "são produzidos, na realidade, por um discurso que é ao mesmo tempo estatutário e desqualificado".¹²³ Tal mecanismo, constitui-se como "um dos procedimentos essenciais à soberania arbitrária".¹²⁴ Um tipo de poder incontestável — por mais ridículas que sejam as suas exigências não é possível contestar o poder *ubuesco* —, ficamos submetidos a suas *ordens* e *vontades*. Sua forma *grotesca* de *atuação* deixa-nos paralisados para qualquer tipo de reação, pois suas exigências, quase absurdas, impossibilitam qualquer tipo de diálogo, mais precisamente, tudo deve funcionar conforme seu *mando* e não se deve questionar seus "julgamentos" e suas "ordens" apenas devem ser cumpridas. *Ubu sabe o que fazer para identificar, julgar, educar — convencer e vencer — e curar o sujeito anormal*.

Podemos sinalizar que o sujeito *anormal* produz um outro sujeito: aquele que é portador do poder *ubuesco*. Seriam estes sujeitos posicionados em extremos opostos? Sob o "olhar" institucional, diríamos que

¹¹⁸ Idem.

¹¹⁹ Idem, p. 15. O termo *ubuesco* "foi introduzido em 1922, a partir da peça de A. Jarry, *Ubu roi*, Paris, 1896". FOUCAULT, Michel. Notas. In: _____. *Os anormais*: curso no Collège de France (1974-1975). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 35. Tal personagem possui "um caráter comicamente cruel, cínico e covarde ao extremo". Idem.

¹²⁰ Idem.

¹²¹ Idem, p. 17.

¹²² Idem, p. 18 (grifo nosso).

¹²³ Idem.

sim. Cada um está de um lado. Um deve ser “trancado”, “classificado”, “julgado”, “punido” e, por fim, “reeducado”. O outro é quem afirma que aquele deve ser “trancado”, o “classifica”; o “julga”; define sua “punição” e, por fim, como deve ser sua “reeducação”. Entretanto, *um* não existe sem o *outro*. O *Ubu* precisa do *anormal* a fim de poder exercer todo o seu “ridículo”. O *Ubu* é “o exercício do poder através da desqualificação explícita de quem o exerce”.¹²⁵

Com essa ligação entre o *anormal* e o *Ubu*, Foucault, se propõe estudar como o personagem central do discurso das instituições judiciária e médica, — o *ubuesco* —, emite seus laudos, não no que diz respeito a sua racionalidade própria, às bases científicas de seus exames, tampouco quanto à “uma análise ideológica ou uma análise ‘institucionalista’”.¹²⁶ O que é importante identificar nesses tipos de exames é como funciona a “tecnologia de poder que utiliza esses discursos e tenta fazê-los funcionar”.¹²⁷ Tais mecanismos do poder operam quando se institui o perito, que é solicitado toda vez que é preciso “saber se o indivíduo imputado estava em estado de demência, quando cometeu a ação. Porque, se estava, não pode mais, por causa disso, ser considerado responsável pelo que fez”.¹²⁸ O que o discurso médico tem que fazer é responder a várias questões, como, por exemplo:

o indivíduo é perigoso? É sensível à sanção penal? É curável e readaptável? Em outras palavras, a sanção penal deverá ter doravante por objeto, não um sujeito de direito tido como responsável, mas um elemento correlativo de uma técnica que consiste em pôr de lado os indivíduos perigosos, em cuidar dos que são sensíveis à sanção penal, para curá-los ou readaptá-los. Em outras palavras, é uma técnica de normalização que doravante terá de se ocupar do indivíduo delinquente. Foi essa substituição do indivíduo juridicamente responsável pelo elemento correlativo de uma técnica de normalização, foi essa transformação que o exame psiquiátrico, entre vários outros procedimentos, conseguiu constituir.¹²⁹

Com o surgimento desse mecanismo de controle do poder, torna-se possível uma determinada visibilidade naqueles que não se ajustam às “regras”, — sujeitos desviados — o que torna o discurso institucional suscetível de circunscrevê-los, no interior da sociedade, como *anormais*. Vamos nos deter em

¹²⁴ Idem, p. 16.

¹²⁵ Idem, p. 45. Podemos pensar que o termo mais adequado não seria “desqualificação” e sim uma “super-qualificação”. O *Ubu* é um “super-herói pedagógico” que *sabe* nos mínimos detalhes como se deve proceder para realizar uma “boa educação”.

¹²⁶ Idem, p. 16.

¹²⁷ Idem.

¹²⁸ Idem, p. 23.

¹²⁹ Idem, p. 31.

como eles são conceituados pelo saber médico e, principalmente, a forma como é solicitada a intervenção terapêutica para que se possa reabilitá-los para a vida em sociedade.

Foucault observa que a intervenção sobre o sujeito *anormal* opera a partir das “categorias elementares da moralidade”,¹³⁰ que se constituem basicamente num “discurso cuja organização epistemológica, toda ela comandada pelo medo e pela moralização, não pode deixar de ser ridícula, mesmo em relação à loucura”.¹³¹ O que buscam revelar os exames sobre o *anormal*? Sua “doença? Não. A responsabilidade? Não. A liberdade? Não”.¹³² O que ocorre é sempre o mesmo discurso para qualificar o sujeito *anormal*, pois algo deve ser encontrado que o justifique:

sempre as mesmas imagens, sempre os mesmos gestos, sempre as mesmas atitudes, as mesmas cenas pueris: ‘ele brincava com suas armas de madeira’; ‘ele cortava a cabeça dos repolhos’; ‘ele magoava os pais’; ‘ele matava aula’; ‘ele não aprendia a lição’; ‘ele era preguiçoso’.¹³³

Tudo indica que se opera com um *saber* que se encontra na fronteira entre a instituição judiciária e a médica e, por se encontrar em tal lugar, não é nem uma coisa nem outra, pois “não é médico e não é judiciário”.¹³⁴ Tanto o saber judiciário e médico são adulterados, pois não se trata de averiguar o criminoso ou a inocência, a “que o exame médico-legal se dirige, não é a doentes opostos a não-doentes”.¹³⁵ O que se busca é algo que está na “categoria dos ‘anormais’; ou, se preferirem, não é no campo da oposição, mas sim no da *gradação do normal ao anormal*, que se desenrola efetivamente o exame médico-legal”.¹³⁶ Neste campo, Foucault identifica dois tipos de projeto: **o modelo da lepra e o modelo da peste**. No primeiro modelo, o controle é feito pela “exclusão”, contrário ao funcionamento do segundo que opera pela “inclusão”. No caso do leproso, sua “exclusão” funcionava como “uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro”.¹³⁷ No caso da peste, opera uma outra forma de controle que não mais “se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário, de

¹³⁰ Idem, p. 44.

¹³¹ Idem.

¹³² Idem, p. 45.

¹³³ Idem, p. 45-46.

¹³⁴ Idem, p. 51.

¹³⁵ Idem, p. 52.

¹³⁶ Idem (grifo nosso).

¹³⁷ Idem, p. 54.

estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão”.¹³⁸ O que Foucault pôde observar é que se passou

de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos.¹³⁹

Constitui-se uma modalidade de poder que opera diretamente sobre o sujeito, o qual na sua manifestação “não é repressivo, mas produtivo — a repressão só figura a título de efeito colateral e secundário, em relação a mecanismos que, por sua vez, são centrais relativamente a esse poder, mecanismos que fabricam, mecanismos que criam, mecanismos que produzem”.¹⁴⁰ Esse tipo de poder exercido pelo *Ubu* pode também ser presenciado no ambiente escolar, o qual denominaremos como a “*invenção do ubu-pedagógico*”.

Os alunos que não correspondem aos anseios do professor são entregues aos especialistas que *sabem* dar o “suporte pedagógico” para adequá-los ao ambiente escolar. Os que não se ajustam à rotina escolar — *anormais* — são também tratados com a metodologia da “lepra” ou da “peste”. Pode-se tratá-los com a “exclusão” ou a “inclusão”. Entretanto, o *ubu-pedagógico* não assume seu *desejo* em querer “excluir” o *anormal* da escola,¹⁴¹ nem o poderia, pois sem esse tipo de aluno, como justificaria a necessidade de sua presença no ambiente escolar? Na escola, de um lado, temos os alunos que não se adaptam à rotina e do outro lado, os pedagogos que *sabem* como “tratar” esses casos, cuja resposta a todos esses *desvios* deve ser única: a “inclusão”, que no caso do “aluno-problema” denomina-se como “inclusão escolar”. Como funciona, metodologicamente, a “inclusão escolar”?

Para “incluir” o aluno na escola, o *ubu-pedagógico* compreende que deve evitar a todo custo que o aluno deixe de participar do cotidiano escolar. O aluno está sendo “agressivo”; “não participativo”; “desatento”; enfim, o aluno “está desmotivado!”. Portanto, o *ubu-pedagógico* conclui que todos os problemas que ocorrem na escola são decorrentes do fato do aluno não “gostar da escola”, porque o “modo

¹³⁸ Idem, p. 57.

¹³⁹ Idem, p. 60.

¹⁴⁰ Idem, p. 64.

¹⁴¹ Não podemos esquecer da citação anterior em que o “Coordenador Pedagógico” de uma escola pública declarou que os “maus alunos” são “exportados”. Aqui ocorre um fato curioso: o *ubu-pedagógico* não está disposto a “justificar” seus atos, simplesmente e *cinicamente* exclui os alunos da escola.

como o professor ensina não é nada atraente para o aluno”. Após vários estudos e reuniões, chega-se à conclusão que a “solução” para a “inclusão escolar” é a “motivação do aluno”. O professor deve ser “reciclado” para que possa “atualizar-se” a ponto de tornar sua aula “mais interessante para o aluno”.¹⁴² Apesar de todo o esforço do *ubu-pedagógico*, a escola continua com problemas, o que o leva a concluir que *isso* é decorrente do fato de o professor não atender às suas orientações. Para tanto, deve-se controlar *ainda mais* o trabalho do professor: a hora em que chega em sala de aula; a hora em que sai da sala e o que faz durante esse período. Ainda mais, deve-se proibi-lo de várias outras coisas: dispensar os alunos; mandar para fora da sala por indisciplina, enfim, considera-se que o professor *não sabe* o que fazer com seus alunos e, que, também, não quer “dar aula”. A escola acaba resultando em um campo de guerra, dividido em três grandes grupos: os burocratas do ensino, dentre os quais está inserido o *ubu-pedagógico*; os professores e os alunos. O primeiro grupo é o da *vigilância ostensiva* para impedir que qualquer coisa saia da *normalidade*, principalmente, o fato de fiscalizar, para não dizer, obrigar, o trabalho do professor. O segundo grupo é o dos professores, os quais lutam por condições mais humanas de trabalho e tentam evitar o “massacre” pela máquina burocrática que, cada vez mais, exige deles preenchimentos de infinitos relatórios.¹⁴³ O terceiro grupo é o dos alunos, com os seus vários *agrupamentos* no interior da escola, ou seja, aqueles que vão à escola para estudar e aqueles que vão à escola porque não têm outro lugar melhor para ir. Como nas prisões, nas escolas formam-se os “guetos”, uma dinâmica pouco conhecida, pois cada escola possui um tipo de cotidiano que a difere de uma outra escola qualquer. Seria preciso conviver um certo tempo numa escola — vivência que o professor tem — para entender como funciona o “ambiente escolar”. No entanto, o *ubu-pedagógico* quer “aplicar” seus métodos a fim de **acabar com todos os**

¹⁴² Na escola onde trabalhei por vários anos havia uma professora que se irritava muito com a denominação “reciclar” para os cursos direcionados aos professores. Ela dizia: “eles pensam que somos lixo para ser reciclado!”.

¹⁴³ A disciplina fabril é algo muito cansativo, o que não seria diferente para o trabalho do professor da educação básica, pois seu trabalho ficou restrito somente a “dar aula”. Sai de uma sala e entra em outra, sem que tenha o “tempo” necessário para significar seu trabalho com os alunos. O “trabalhador do ensino” possui um outro agravante que torna seu trabalho ainda mais exigente: é o fato de lidar diretamente com uma sala de aula “superlotada” de alunos que estão dispostos a impedir a realização da sua tarefa docente e com uma máquina burocrática que o pressiona para o desempenho adequado do seu trabalho. Os burocratas são, em grande parte, maldosos e cínicos, pois não posso esquecer minhas participações em “reuniões” pedagógicas nas quais, ao apresentarmos nossos esforços para a direção da escola, pelo trabalho realizado, e o que era necessário para a melhoria da qualidade do ensino, escutava a seguinte frase do *ubu-pedagógico*: “você ao trabalharem não fazem nada mais que a obrigação de vocês, pois são pagos para fazer esse serviço. Quanto às suas necessidades verei o que poderemos fazer”. Nossas solicitações não foram atendidas e cada vez mais tínhamos que realizar uma quantidade de trabalho maior para um equivalente de valor da “força de trabalho” cada vez menor.

problemas, ou seja, eliminar os “pontos escuros” da escola, — explosão de bombas, tráfico de drogas, agressões físicas, etc. O seu pedestal do *saber* o impede de escutar e ver os professores e alunos em situação de risco, pois afirma: “você têm que ser mais criativos com os alunos e evitar que as aulas sejam monótonas a ponto de não chamar a atenção dos alunos”.¹⁴⁴ A escola está fadada à falência, principalmente, por constituir-se numa extensão dos problemas da casa de cada um. Vive-se uma inversão entre o público e o privado. O que é particular é tratado publicamente, pois o *ubu-pedagógico* não mede esforços para “vigiar” e “punir” a vida íntima de seus “subordinados”. O que deveria ser tratado como coisa pública é cuidado como se fosse algo estritamente particular, ou seja, apropria-se de algo comum como se fosse uma “posse” estritamente particular.¹⁴⁵

Destituindo o *ubu-pedagógico*: pensar o sujeito para além do “bem” e do “mal”

A oposição entre *educação*¹⁴⁶ e *barbárie* coloca-nos entre duas possibilidades de escolha de vida em sociedade. A primeira, pretensiosamente, considera-se capaz de *controlar* o homem, fazendo com que este incorpore regras para que possa viver socialmente com os *outros*, ou seja, numa “civilização”. Na segunda forma, os homens encontram-se “fora de controle”, sem que haja qualquer possibilidade de sua contenção, podendo, portanto, acarretar a *destruição* da “vida civilizada”. No entanto, essa dicotomia, entre *educação* e *barbárie* ou entre o “bem” e o “mal”, é algo que pode trazer algumas complicações para a compreensão do “ser” que “somos”, pois nem sempre *atuamos* no “bem” ou no “mal” e, principalmente, pouco podemos *saber* sobre essa “qualidade do ser”, ou seja: “Não há nenhuma capacidade natural que nos oriente na

¹⁴⁴ Uma fala corriqueira dos especialistas da educação — *ubus-pedagógicos* — ao referirem-se aos problemas da indisciplina no ambiente escolar. Sobre a indisciplina no ambiente escolar é muito significativo que os casos de violência no interior das escolas têm cada vez mais se tornado comuns a ponto de serem tratados não mais como um problema “pedagógico” e sim como um caso de “segurança pública”, mais especificamente, um caso de polícia.

¹⁴⁵ Sobre a confusão entre o público e o privado na administração da escola, não posso deixar de citar uma experiência desagradável. Todo domingo à tarde costumava ir até o campus da universidade para fazer uma caminhada. Certa vez fui impedido de entrar pelo guarda na portaria, que disse: “o diretor administrativo proibiu a entrada no campus”. Perguntei: “qual o motivo?”. O guarda respondeu: “não sei dizer, isso é só com ele”. Por essas coisas pude constatar que se administra o espaço público com a arrogância, autoritarismo e *barbárie*, como aqueles que dentro de suas casas se acham no direito de fazer qualquer coisa. No que diz respeito ao que é particular que é tratado publicamente são, principalmente, os casos trazidos pelos alunos para a escola no sentido de justificar os seus problemas perante o não cumprimento das tarefas escolares.

¹⁴⁶ Nesta passagem, estamos tratando a *educação* num sentido mais amplo, ou seja, como *formação* do homem, não estando esta restrita ao trabalho *pedagógico* realizado no interior da escola, mas a todas as instâncias da sociedade que contribuem para *formarem* determinadas subjetividades no homem.

distinção entre o que é bom e o que é mau”.¹⁴⁷ Acreditamos que podemos *oscilar* entre essas duas qualidades “moralmente” atribuídas ao “ser”, embora somente o “bem” seja valorizado como o mais adequado para manifestar-se, como algo “essencialmente” humano.

A *educação*, de maneira geral, reforça e coloca o “bem” como uma atitude, inexoravelmente, a ser alcançada, enquanto o “mal” é considerado como um *desvio* que, se realizado, deve ser punido a fim de *o eliminarmos completamente de circulação*. Somos levados a pensar (acreditar) que todos nós queremos apenas praticar o “bem”, apesar de, muitas vezes, promovermos atitudes *bárbaras*. Mas, se somente queremos o “bem”, como podemos produzir o “mal”? Qual seria o motivo desse deslocamento? Será que os limites entre o “bem” e o “mal” são tão próximos que qualquer descuido da consciência pode resultar na alteração do estado do “ser”, sendo ora *um* ora *outro*? É oportuno observar que, por um lado os *desejos* relacionados ao “bem” geralmente encontram espaço para ser expressos. Por outro lado, não se aceita a prática do “mal” como algo próprio do homem, pelo contrário, temos a tendência de considerá-la como uma prática “desumana”. Mas, o que podemos fazer com esses *desejos* “maldosos” que não podem se apresentar na vida em sociedade? A falta dessa possibilidade, com certeza, traz consequências inevitáveis para a vida em sociedade, pois, de uma forma ou de outra, em algum momento e em algum lugar, os homens — *anormais* — estarão *atuando* com esses *desejos* que não puderam ser “controlados”, “reprimidos” e “negados” em sua plenitude.¹⁴⁸ Mesmo que assim pudesse ser, eles não seriam “apagados”, estariam no *inconsciente*, e o *retorno do recalcado* apresentaria uma *fratura* no “ser” do “bem” que insistimos em nos fixarmos como sendo a nossa “essência”.

Para compreender-se radicalmente a “formação” do homem, mais propriamente, a “formação” do “caráter manipulador”,¹⁴⁹ não se pode pensar a *educação* sem verificar como o “mal” atravessa o homem e, portanto, qual é o seu possível lugar na formação educacional de crianças e adolescentes e, quem sabe, adultos, proporcionando as condições para fixarem-se em sua própria subjetividade como uma marca que lhes traz orgulho em “ser”: “insensível”, “intolerante”, “cruel”, “violento”, enfim, *bárbaro*.

A separação entre o que é o “bem” e o que é o “mal” e a conceituação de ambos não é tarefa fácil, embora possamos compartilhar de alguns pontos do livro de Frederico Nietzsche, intitulado *Para além de*

¹⁴⁷ GRACIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Op. cit., p. 160.

¹⁴⁸ Cf. CALLIGARIS, Contardo. O insustentável peso das palavras e das imagens. *Folha de S.Paulo*, Ilustrada, 15 de junho de 2000, p. 8.

bem e mal,¹⁵⁰ capazes de nos ajudar a pensar as “aproximações” e “distanciamentos” do sujeito em relação a esses estados do “ser”. Um primeiro ponto em que podemos pensar é que algo não pode surgir do seu oposto. De acordo com Nietzsche, “como *poderia* algo nascer do seu contrário? Por exemplo, a verdade do erro? Ou ainda a vontade de verdade da vontade de engano? A ação altruísta do egoísmo?”.¹⁵¹ O nascimento da “verdade”, não podendo surgir desse “mundo efêmero, enganador, ilusório e mesquinho, deste labirinto de erros e desejos”,¹⁵² só pode surgir numa *crença* de que na “coisa em si” é que “*deve* encontrar-se a sua razão de ser, e não em qualquer outra parte”.¹⁵³ Essa *crença* de que “a coisa em si” seja possuidora de uma “verdade” leva-nos a pensar que há uma *ilusão* em querer encontrar um “princípio de verdade” nas coisas, assim como um princípio do “bem” nas ações humanas. Entretanto, se “a coisa em si” definisse a condição do “bem” ou do “mal” no “ser”, como poderia se explicar que um homem pudesse, num momento, “ser” praticante do “bem” e num outro instante realizar o “mal”? Seria *isso* uma falta de contato do homem com a sua própria “essência”? Partimos da compreensão que *isso*, mais uma vez, vem demonstrar que os limites entre o “bem” e o “mal” ou do *valor* ou *desvalor* de nossas ações é um campo de difícil demarcação. Um caminho “possível” para nos desviarmos dessa dificuldade poderia ser o de nos direcionarmos a pensar sobre os motivos que nos levam a querermos sempre o “bem”. Por quais motivos não podemos “ser” o “Mal”?

Parece que o ponto primordial para que o homem conquiste uma certa “responsabilidade” sobre a sua própria condição é a realização de um enfrentamento com o “mal” que lhe pertence, ou seja, é preciso que o homem enfrente os seus *desejos*, pois estes não são nem o “bem” nem o “mal”, apenas são *desejos* em “vir a ser” sobre o qual nada se sabe antecipadamente o que está por vir.¹⁵⁴ Pensar o sujeito nessa condição seria compreendê-lo como aquele em que as grandes épocas da vida “são aquelas em que adquirimos a coragem de considerar como o nosso melhor aquilo que em nós há de mau”.¹⁵⁵

¹⁴⁹ Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 130-1.

¹⁵⁰ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Op. cit.

¹⁵¹ Idem, p. 16.

¹⁵² Idem.

¹⁵³ Idem (grifo do autor).

¹⁵⁴ Compreendemos que a distinções das coisas do “bem” e do “mal” nas relações entre o *desejo* e as “ações do sujeito” não é algo que pode ser determinado *a priori*. Portanto, o “mal” “não é necessariamente, aquilo que é prejudicial ao eu, responde Freud, pode ser ao contrário, algo prazeroso e desejado por ele. É portanto o outro que vai decidir sobre o que deve ser considerado como bom ou mau. Este é o sentido do chamado *serviços dos bens*. Não é algo que diga respeito ao desejo do sujeito mas ao bem do outro, e para que o bem do outro seja atendido, é necessário que o sujeito *ceda do seu desejo*”. GRACIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Op. cit., p. 161 (grifo do autor).

¹⁵⁵ NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Op. cit., p. 87-8.

O reconhecimento do “mal” que nos habita poderia ser um modo de *saber* como se vive o “impossível” em “controlá-lo”, pois ao presenciarmos em nós mesmos a manifestação desse “ser/monstro”, poderíamos reconhecer nossa “cisão” e “elaborar” que *isso não queremos “ser”*. A arrogância do sujeito em querer “ser” o “bem” e se considerar completamente “controlado” é o que o torna uma “presa” fácil para as “tentações do mal”. A *educação determinada do ubu-pedagógico* em querer somente o sujeito do “bem”, seria uma das grandes *responsáveis* pela formação do “caráter manipulador”,¹⁵⁶ pois este uma vez tratado como “coisa”, não terá escrúpulo algum em tratar o *outro*, também, como *coisa*.

Poderíamos pensar o homem como se essa separação entre o “bem” e o “mal” não existisse: “somos” o que “somos”, e deixaríamos de lado essa busca incessante em estar querendo a todo momento classificar as ações humanas pautadas numa “moral” que busca julgar aquilo que “somos”. Nietzsche aponta para uma possibilidade de pensar o “bem” e o “mal” sem fazer uso de classificação, dizendo: “o que se faz por amor, faz-se sempre para além de bem e mal”.¹⁵⁷ O fato de podermos fazer as coisas juntando-se o “desejo” e o “amor” poderia auxiliar o homem a caminhar na vida sem “estar preocupado” em centrar-se nesse estreito lugar entre as coisas do “bem” e do “mal”, ou seja, a ficar equilibrando-se nesse “fio da navalha” circunscrito num discurso “moral” sobre o seu “ser”, mais propriamente, na apologia hipócrita de “ser”: “o que posso fazer se *isso* é o meu estado de ‘ser’?”.

Diante das considerações anteriores, podemos traçar um outro caminho para a compreensão da *oscilação* do sujeito entre o “bem” e o “mal”, ou seja, tanto num estado como no outro podemos fazer uso da “violência”, pois, quer seja por “amor” ou por “ódio”, o homem é capaz de cometer atos de “loucura” que podem ser raros nos indivíduos, “mas é regra nos grupos, nos partidos, nos povos, nas épocas”.¹⁵⁸ Para escaparmos dessa armadilha, de sermos pegos de forma desprevenida, fazendo uso da “violência” para com o *outro*, a melhor saída é vivermos de forma independente de qualquer grupo, partido, povo, época, o que nos permite — livres de qualquer direcionamento ou atributo — pensar sobre nossas ações e ser inteiramente responsáveis por elas. Para alcançarmos essa condição é preciso

não se ficar preso a uma pessoa: ainda que seja a mais amada, — toda pessoa é uma prisão e também um recanto. Não se ficar preso a uma pátria: ainda que se trate da mais sofredora e da mais carente de ajuda, — é menos difícil desligar o coração de uma pátria vitoriosa. Não se ficar preso a um

¹⁵⁶ Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 130-1.

¹⁵⁷ NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Op. cit., p. 92.

¹⁵⁸ Idem, p. 93.

sentimento de piedade: mesmo que ele se dirija a homens superiores, cujo martírio e desamparo o acaso nos deixou observar. Não se ficar preso a uma ciência: por mais sedutora que se nos apresente, com achados preciosos que parecem reservados precisamente para nós. Não se ficar preso ao próprio desprendimento [*sic.*], a essa distância e alheamento voluptuoso da ave que foge sempre mais alto, para poder vislumbrar sob si um panorama cada vez maior: — o perigo do que voa. Não se ficar preso às próprias virtudes e ser vítimas, como um todo, de uma das nossas singularidades, por exemplo, da nossa “hospitalidade”: como é o perigo dos perigos nas almas nobres e ricas que se dissipam com prodigalidade e quase com indiferença e desenvolvem até ao vício a virtude da liberalidade. É necessário saber *reservar-se*: esta é a prova mais forte de independência.¹⁵⁹

Apesar de sonharmos com essa possível independência, não podemos nos esquecer que a “violência” está a cada instante atravessando nossas ações. Podemos sonhar com a *utopia* de “sermos” independentes, mas é preciso nos centrarmos naquilo que “somos”, ou seja, *sujeitos carentes* a todo momento, presos a uma pessoa amada, a uma pátria, a uma ciência, entre outras coisas. Tais situações podem nos tornar sujeitos aptos à “violência”, pois a qualquer momento, em defesa de nossas próprias *prisões*, melhor dizendo, em razão de nossos “apegos”, podemos, como o *ubuesco*, justificar e ser capazes de fazer qualquer coisa para o próprio “bem”. Já que o aspecto “moral” do *ubuesco* pode fundamentar uma ação como sendo violenta ou não, torna-se possível a ocorrência de situações em que podemos consentir o uso da “violência”, *sem saber* que a estamos realizando. Em outras palavras, um homem pode escravizar o outro e considerar isto como algo “natural”, — como, por exemplo, na Antiguidade, em que era comum se pensar que

sendo um bem que se possui, um escravo é um inferior. E como essa inferioridade de um homem faz de outro homem seu proprietário, um chefe, esse amo, seguro de tal grandeza, a consagrará considerando natural a inferioridade do escravo: um escravo é um sub-homem por destino e não por acidente.¹⁶⁰

Parece que essa situação assustadora de escravizar um homem presente é algo que está distante de nós, contudo “Platão, Aristóteles e Catão não se expressam de forma diferente; hoje em dia, um oficial diria que perdeu uma metralhadora e vinte homens”.¹⁶¹ Nosso discurso em relação ao *outro* pode estar cheio de violência, pois é possível que a todo momento estejamos usando o *outro* como uma *coisa*. Desse modo, nos pareceria difícil ficarmos distantes de “práticas violentas”, em razão de estarmos mergulhados numa cultura em que as relações humanas não podem ser outra coisa senão o exercício da *vontade*, do *poder*, do *desejo*

¹⁵⁹ *Idem*, p. 56 (grifo do autor).

¹⁶⁰ VEYNE, Paul. O Império Romano. In: ARIÈS, Philippe & DUBY, Georges. *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 62.

de um homem sobre o *outro*. Como romper com essa situação? Teremos que viver eternamente com esse sentimento de culpa por aquilo que “somos” — “normais” ou “anormais”? Em que sociedade podemos agir e pensar *para além de bem e de mal*?¹⁶²

Um primeiro passo para rompermos com essa situação é o fato de não quisermos “praticar a violência” no espaço público ou privado. Portanto, um ponto necessário para a condição de estar *para além de bem e de mal* é que sempre estejamos atentos às nossas ações cotidianas, aos nossos “atos violentos” e aos artifícios que nos levam a impor nossas ações capazes de desagradar ao *outro*. Mas, nesse caso, não estaríamos deixando para a nossa razão a possibilidade de julgar a todo instante nossas ações? A “razão” não poderia nos enganar atribuindo *valor* ou *desvalor* às nossas ações? Considerar a “autonomia da razão” sobre nossos próprios atos como uma “instância julgadora” e saída para aquilo que podemos “ser” é algo que não passa de uma *utopia*. Aqueles que possuem alguma *crença* na “razão” podem querer ajustar suas ações por aquilo em que *acreditam*, mas isso não livra o homem de estar cometendo o “mal”. Não é preciso dizer que inocentes foram mortos por desafiar dogmas políticos, religiosos, entre outras *crenças*. O que fazer? Uma outra saída poderia ser vivermos nosso estado de “ser” do jeito que “somos”, ou seja, *oscilando entre o “bem” e o “mal”*.

Na realização dos *desejos* podemos fazer uso de atos brutais ou polidos, embora possa haver em ambos alto grau de “violência”, muitas vezes advindo da própria cultura que nos torna predispostos a utilizá-la. É nesse sentido que a *educação* aparece como uma forma de controle de nossos *impulsos de destruir* a civilização, ou seja, *insistimos em educar para evitar a formação dos “anormais”*. Contudo, quem seriam os “normais”? Seriam os “normais” aqueles que decidiram jogar a bomba atômica em Hiroshima, entre tantas outras decisões que culminaram na morte e na destruição?¹⁶³

¹⁶¹ Idem, p. 61.

¹⁶² Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

¹⁶³ O tamanho do poder de destruição da bomba lançada na cidade de Hiroshima no Japão, no dia 6 de agosto de 1945, despertou o interesse de vários cientistas que invadiram a cidade para analisar seus efeitos. Eles “mediram a força que havia sido necessária para deslocar lápides de mármore nos cemitérios, derrubar 22 dos 47 vagões parados no pátio da estação de Hiroshima, arrancar a pista de concreto de uma ponte e dar outras extraordinárias demonstrações de poder. Concluíram que a pressão exercida pela explosão variou entre 5,3 e 8 toneladas por oitenta centímetros quadrados. Outros cientistas constataram que a mica, cujo ponto de fusão é de 900 °C, fundira-se em lápides de granito que se encontravam a 342 metros do centro; que postes telefônicos feitos de *Cryptomeria japonica*, árvore que se carboniza a 240 °C, haviam queimado a 3960 metros do centro; e que a superfície de telhas de argila cinzenta usadas em Hiroshima, cujo ponto de fusão é 1300 °C, dissolveram-se a 540 metros; e, depois de examinar mais algumas cinzas significativas e partículas derretidas, concluíram que o calor da bomba

Associar a *educação* à “*pacificação*” do homem pode ser um engano, pois sociedades com um alto grau de sofisticação cultural não hesitaram em partir para o confronto bélico. Exemplo disso é a Alemanha na República de Weimar, em que a cidade de Berlim tornou-se “um dos lugares de criação artística mais dinâmicos do mundo”,¹⁶⁴ possuindo uma vida cultural intensa, embora no interior desse refinamento cultural é que tenha surgido o nazismo, marcando profundamente a história do homem por suas atrocidades.¹⁶⁵ Portanto, é oportuno retomarmos nossa questão: quais os motivos da predisposição do homem para a “violência”?

Essa tendência do homem por querer resolver seus conflitos com atitudes de “violência” pode ser compreendida mediante dois pontos de vista: o primeiro é pensarmos a “violência” como algo pertencente à própria “natureza do homem” e o segundo é atribuí-la a uma construção social pertinente à própria cultura. Por um lado, se nos ativermos à primeira forma de compreender a “violência”, corremos o risco de assumi-la como algo “natural” e, dessa forma, nada podemos fazer, pois é algo que pertence à nossa própria *essência*. Por outro lado, compreendê-la como algo pertencente à cultura, e, portanto, não *naturalizar* esse *impulso destrutivo e agressivo* do homem, faz com que o sujeito praticante de formas de “violência” tão pouco assumam a “responsabilidade” por suas próprias ações. Qualquer sujeito é capaz de criar situações de “violência”, — sejam elas físicas ou não —, como por exemplo, aquelas invasivas e constrangedoras a que submetemos o *outro* e que devem ser entendidas como um “mal” que está sendo produzido. É preciso que, de alguma forma, fique claro que não possuímos “o direito” de realizar tais atitudes. O problema é: como podemos *frustrar* essas *atuações* do homem (natural/cultural) em querer agredir, invadir, constranger etc., sem que *isso* não resulte num acúmulo de um ódio ainda maior de *destruição*?

O sujeito pode responder que esse é o seu jeito de “ser” e de relacionar-se com os *outros*, que “ele é assim mesmo”. No entanto, isto não basta como justificativa para tais atitudes. É preciso que cada um saiba o “mal” que produz e, principalmente, *o assuma como de sua “inteira responsabilidade”*. Será que sempre deverá haver uma “razão julgadora” para afirmar aquilo que o homem terá de “ser”? Será que sempre vamos

no solo do centro havia sido de 6000 °C”. HERSEY, John. *Hiroshima*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 88 (grifo do autor).

¹⁶⁴ RICHARD, Lionel. *A República de Weimar (1919-1933)*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 242.

¹⁶⁵ No dia “24 de março de 1933 a República de Weimar recebe o golpe de misericórdia, com o voto de plenos poderes dado a Hitler por uma Câmara de Deputados não-representativa”. Idem, p. 272.

querer “um pai” para nos dizer se o que estamos fazendo é “certo” ou “errado”? É preciso que o homem deixe de “ser” imaturo e assuma o seu “ser”!

Pensar o sujeito para além das coisas do “bem” e do “mal” e a questão da “violência” no homem, é algo que nos coloca a compreendê-lo sem “naturalizá-lo” ou sem determiná-lo pela “cultura”, o que de outra forma não deixa de retratar o que o homem também “é”: um “ser” que está tanto situado no campo *biológico* como também no *cultural*. Até então o *ubuesco* tem insistido na tese de que “somos” *naturalmente* ou *culturalmente* “violentos”. Paradoxalmente, “somos” a “cultura” e a “natureza” e “não somos” a “cultura” e a “natureza”, ou seja, “somos” uma junção que não nos permite dizer o que “somos”. Nossa dificuldade em centrar essa discussão da “violência” num ou noutro campo corresponde à própria dificuldade de pensarmos o que “é” o homem, ou seja, de abandonar por completo a *ilusão em acreditar* numa “essência” que *a priori* defina o estado de “ser” do sujeito. Pode-se pensar que a “*natureza do sujeito é sua própria “cultura” assim como a “cultura do sujeito é sua própria “natureza”*”.

Para Freud, a “violência” faz com que cada homem seja inimigo da civilização. Contudo, considerando que é impossível viver em total isolamento, o homem acaba tolerando os sacrifícios que a civilização lhe impõe para viabilizar a vida em comum,¹⁶⁶ causando-lhe “mal estar” ou, se preferirmos, como já nos referimos anteriormente, o “mal ser”. Freud é taxativo ao afirmar que, para que a civilização exista é preciso que a cultura seja

defendida contra o indivíduo e que esta defesa corresponda a todos os seus mandamentos, organizações e instituições, as quais não têm somente por objetivo efetuar uma determinada distribuição dos bens naturais, como também mantê-la e inclusive defendê-la contra os impulsos hostis dos homens.¹⁶⁷

A vida do homem na civilização “tem que basear-se sobre a coerção e a renúncia aos instintos”,¹⁶⁸ o que faz com que retornemos à oposição estabelecida anteriormente entre a *educação* e a *barbárie* como uma possibilidade (ou não) de “controle” do sujeito. No entanto, não podemos nos esquecer de que o “controle” dado pela via da *educação* não garante a eliminação da “violência”.

A *barbárie* nunca deixa de ser uma opção, pois a qualquer momento, um determinado projeto de sociedade pode tornar-se inviável, constituindo-se num “verdadeiro” *caos*. Nesse sentido, é significativa a

¹⁶⁶ Cf. FREUD, Sigmund. El porvenir de una ilusion. 1927. Op. cit., p. 2962 (tradução livre e grifo do autor).

¹⁶⁷ Idem (tradução livre).

declaração do historiador Eric Hobsbawm ao afirmar que “antigamente havia a alternativa ‘Socialismo ou barbárie’. Bem, não houve socialismo”,¹⁶⁹ portanto o que restou foi a *barbárie*, mais propriamente, o capitalismo. Podemos pensar que apesar de tudo conseguimos atingir um “estágio” no qual o diálogo é uma marca da “civilização” e o “uso da força”, uma marca do “homem primitivo”. Entretanto, não podemos nos esquecer de que não deixamos de atualizar o “uso da força” nos momentos em que se conclui pela necessidade de ação: “chega de conversa, pois é preciso agir”.¹⁷⁰ Temos um certo *fascínio* e *horror* pelo “monstro” que podemos “ser” nesses momentos de nos tornarmos “homens de ação”.¹⁷¹ Entretanto, o que nos poderia ajudar a “exorcizar” esse “monstro” que podemos “vir a ser”?¹⁷² Poder-se-ia se pensar diferente do *ubuesco* numa *educação profilática* que evitasse o sujeito a se tornar *desumano*?

Podemos concluir que a educação que trata o sujeito como *coisa* possivelmente terá como reverso a manifestação de um sujeito *desumano*, pois o mesmo se sentirá no direito de poder realizar todas as “aberrações” possíveis com o *outro*, ou seja, se vingará, coisificando a tudo e a todos que estejam à sua volta. O surgimento desse tipo de sujeito — educado na “ética” de uma *pulsão de morte* — deve ser compreendido como uma (des)construção de qualquer princípio “humanitário”. Ele torna o “bem” e o “mal” atributos estáveis do “ser” para justificar-se, já que a si próprio não se “responsabiliza” e nem se “esforça” a fim de conter suas *truculentas atuações*. Poderíamos pensar uma outra relação com a vida, na qual nossas “certezas” e “verdades” seriam momentâneas, mas nem por *isso* devemos nos eximir em “sermos verdadeiros” e “certos”, contudo, devemos assumir que *em determinados momentos ficaremos sem saber o que escolher — o “bem” ou o “mal”*. Para “sermos” *éticos* perante nosso *desejo*, — educados na “ética” de uma *pulsão de vida* —, temos que enfrentar nosso próprio *desamparo*, ou seja, de que *nada sabemos a priori, de que somos apenas um “vir a ser”*.

Abandonar a “certeza” sobre o nosso “ser” e aceitar que “somos” sujeitos *oscilantes*, para não dizer,

¹⁶⁸ Idem (tradução livre).

¹⁶⁹ HOBSBAWM, Eric. O mais violento dos séculos. In: MAGGIORI, Robert. *Folha de S.Paulo*, Mais, 19 de dezembro de 1999, p. 31.

¹⁷⁰ Essa frase é principalmente anunciada quando os sujeitos estão predispostos a *atuarem*, pois não conseguem mais se sustentar no “simbólico” e preferem partir para o “real”.

¹⁷¹ Não podemos nos esquecer do “caráter manipulador”, ao qual Adorno se refere como sendo o do “homem ativo”. Cf. ADORNO, Theodor W. *Educação após Auschwitz*. Op. cit., p. 129.

¹⁷² Tantos são os “monstros” que habitam nossas fantasias que pouco sabemos lidar com suas presenças. A escuridão, como a do porão de uma casa, é o lugar da moradia desses nossos “monstros” e pouco nos arriscamos a ir ao seu encontro, pois, em parte, *sabemos o que “eles” (nós) são (somos) capazes de fazer*.

“**não ser**” e abandonar essa “louca obsessão” em querer classificar nossas ações a todo momento, seria um primeiro passo para definirmos uma forma de agir e pensar que estaria *para além de bem e mal*, pois nós, sujeitos modernos, não “somos” nem uma *coisa* nem *outra*, “somos” apenas uma “invenção”. O que nos leva a pensar que a “cruzada pedagógica” por tornar o sujeito portador do “bem” ou do “mal” é um grande engano; por dois motivos: primeiro, é que ao afirmarmos que uma “educação” para a *formação* do sujeito é do “bem”, temos que ter discernimento, como já anteriormente alertamos através das palavras de Freud, que seria “como se se enviasse para uma expedição polar pessoas vestidas com roupa de verão e equipadas com os mapas dos lagos italianos”.¹⁷³ Segundo, quem vai dizer o que é o “bem” ou o “mal” para formar o homem? Portanto, para a maturidade do homem é preciso que a *educação* o trate realmente como um sujeito adulto, independente do lugar que ocupe, nunca se saberá nada *a priori* sobre o seu “vir a ser”.¹⁷⁴ Nessa “indefinição” — que para muitos é algo extremamente perturbador —, o mais sensato seria o abandono de uma atividade *educativa* que, pautada na *norma*, na *regra*, na *moral* etc, busque antecipar como deverá “ser” o sujeito, como também, de uma outra que não implique com a sua *atuação*, o eterno “*faça a coisa certa*”. Do mesmo modo deveríamos deixar de implicar com os *anormais* que não fazem a “*coisa certa*” e que, por tais motivos, são aqueles que devem ser *educados* ou *reeducados* para os “acertos” que tanto nós educadores “valorizamos” com: “parabéns” ou “excelente”. Seria oportuno abandonarmos a “boa educação” que buscasse a formação dos *normais* “certos” e evitar os *anormais* “errados”, para uma *educação que compreendesse o homem na sua própria contradição*, ou seja, um sujeito que “*é*” “certo” e “errado” e ao mesmo tempo que “*não é*” nem “certo” nem “errado”. “Somos” o que “somos” e não custaria nada ficarmos atentos sobre nossas “verdades”. Muitas vezes, quando tratamos dessas “coisas” do “bem” e do “mal” ou do “certo” e do “errado” seria muito importante, não possuímos tantas “certezas”, pois conforme já referimos anteriormente, os *normais* podem “ser” os executores da *barbárie* e os *anormais*, apesar de “mal educados”, podem estar indicando outras formas mais “civilizadas” de compreender o que é “ser” o sujeito “bem educado”.

¹⁷³ FREUD, Sigmund. El malestar en la cultura. 1929 [1930]. Op. cit., p. 3060 (tradução livre).

¹⁷⁴ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

Capítulo IV

Conclusão

Da educação do “possível” para o “impossível” na educação

*Vem vamos embora que esperar não é
saber. Quem sabe faz na hora, não espera
acontecer.**

Geraldo Vandré

Da educação “com fundamentos” e “sem tempo” de educar para uma educação “sem fundamentos” e “com tempo” de educar

O que tanto se aprende na escola? Para responder a essa pergunta de uma forma direta e objetiva podemos afirmar que nas escolas “aprendemos” a “ser” *sujeitos insensíveis* perante a dor. Afirmamos isso, pois somente a *insensibilidade* torna “possível” sobrevivermos numa forma de organização social, na qual, as *atuações bárbaras* são elementos presentes corriqueiramente no cotidiano de cada sujeito. Denominaremos essa modalidade educativa como: *educação para a insensibilidade*. O que seria exatamente uma *educação para a insensibilidade*? É uma educação que nos treina a “ver” uma criança na rua e *não sentir* nenhum grau de solidariedade. Aliás, a criança que está na rua *não é vista como criança*. A criança que é vista é somente aquela que se veste “adequadamente” e vai à escola cumprir “corretamente” os seus “deveres”. Perante a “não-criança”, numa atitude de “má-fé”,¹ “inventamos” diversas desculpas para a nossa *razão cínica*; coisas do tipo: “isso não é problema nosso”; “ela optou por morar na rua”; “nada podemos

* Cf. VANDRÉ, Geraldo. Para não dizer que não falei das flores. In: _____. Geraldo Vandré. São Paulo. Som/Maior. 1979.

¹ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

fazer para evitar esse abandono”; entre tantos outros motivos que encontramos para **não ver e não cuidar** desse *outro*.

Seria mais “civilizatório” para o sujeito, mais propriamente, uma efetiva “educação da sensibilidade”, se todos pudessem se “comprometer” com a “vida”, ou seja, se tivessem um pouco mais de “paciência”, a ponto de poderem “escutar” e “ver” o “outro”, ao invés de se manterem envolvidos pelo *impulso* frenético para o gozo imediato. Esse “estado frenético” dos sujeitos os torna “intolerantes”, pois estes, *ansiosamente*, são aqueles — o “caráter manipulador” —² que *possuem respostas para tudo*, e para todas as situações *sabem* encontrar a “saída” — a *repetição*. Na visão deles, para tudo há sempre uma “acertada” e “correta” resposta e caso sejam contrariados em seus “argumentos”, “possivelmente”, aplicarão o uso da “força” para colocar as “coisas em seus devidos lugares”.

Esta exata “certeza” do sujeito naquilo que faz é uma das bases que estruturam a sua própria “insensibilidade”. Tudo pode ser comprovado e justificado, a ponto de se poder acreditar no “governo da razão”. Entretanto, como se podem explicar os “motivos” dos assassinos de Liana Friedenbach e Felipe Caffé, cujos corpos foram encontrados no dia 10 de novembro de 2003?³ Sobre *isso* podemos apenas afirmar que

Talvez esteja na hora de duvidar dessa perigosa arrogância de nossa razão. E de aceitar que há loucuras e há crueldades que escapam ao nosso entendimento e que não podemos emendar. (...) Pois há formas de loucuras que nossa razão não pode conter. E há formas de ódio que a razão não pode reeducar.⁴

Já não seria o momento de rompermos definitivamente com a “arrogância” da “ciência da educação”, a qual “rapidamente” institui a “solução pedagógica”? Na “tarefa pedagógica”, para se enfrentarem os “problemas de aprendizagem”, diz-se que “não há tempo a perder”, ou seja, tem-se “falta de tempo” para se “ensinar o ponto”. Tudo se passa como se o *outro não estivesse lá*,⁵ ou seja, reafirmarmos que fazemos de

² Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 129.

³ Cf. GOIS, Chico de. Antes de morrer, aluna ficou em cativeiro. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 12 de novembro de 2003, p. C1.

⁴ CALLIGARIS, Contardo. Os loucos, os delinquentes e a arrogância da razão. *Folha de S. Paulo*, Caderno E, 20 de novembro de 2003, p. 14.

⁵ Sobre *isso* estamos fazendo um paralelo com o livro intitulado: *Y si el otro no estuviera ahí?* Cf. SKLIAR, Carlos. *Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila srl, 2002.

tudo para que evitemos *ver* e *cuidar* do *outro*.⁶ Entretanto, por qual motivo “não temos mais tempo” para cuidar do *outro* e, até mesmo, nos cuidarmos? Tudo indica que a *negação* da existência do *outro* é um maneira de evitarmos o pleno envolvimento em “verdadeiros” *laços sociais*.⁷ Vivemos numa sociedade em que “não há tempo” a perder para se poder conhecer o *outro*. Tudo deve ser resolvido de forma imediata, o “melhor a fazer” é “não se envolver”. Para tanto, deve-se ter “resposta” para todas as situações, pois “não há tempo para esperar”. Não resolver a situação é manter o prolongamento da *demanda*, manter o *laço social*, que de certa forma, envolve o sujeito a esse *outro*.

Não saber é algo que poderá nos lembrar de que não fomos capazes de “sermos”. Pode-se dizer que se vive a *intolerância* pela aceitação da *falta*, na qual não há espaço que possa ficar no “vazio” e tudo deve ser totalmente preenchido para que se possa impedir qualquer tipo de sofrimento pelo *desamparo* em *não ser*. Para este fim, instaura-se a “*educação sem tempo*”, ou seja, “rápida”, “segura” e “precisa” em seus argumentos, a fim de poder encobrir qualquer tipo de sinalização *da falta*. Entretanto, nessa situação ocorre um paradoxo, ou seja, para *esconder a falta*, preenchemos completamente a vida com “coisas” e, como vingança, vive-se uma outra “falta”: *a falta de tempo para saber*. O sujeito para não sofrer com a *falta* em “ser”, acaba por, “estrategicamente”, *trocar o desespero da falta — o espaço do “impossível” — pela falta do desespero, mais propriamente a segurança do “possível” em saber*. Na primeira situação, o sujeito deveria ter a “calma” para poder suportar o seu *não saber* e a cada situação lidar com sua própria “falta em ser”. Na segunda situação, o sujeito *nada quer saber sobre o seu não saber*, “acredita” na “possibilidade” de que tudo se pode *saber*. Isso seria a *negação da falta*, ou seja, *a formação* de um tipo de sujeito que em nome do *saber*, tornou-se “apto” a fazer “coisas”, entretanto, ele é “insensível” e “irresponsável” perante a vida.⁸

Temos assim a formação de sujeitos que, para não se defrontarem com *a falta* e terem que suportar a *angústia da castração*, preferem ficar “sem tempo” e isso os impede de terem que lidar com sentimentos

⁶ Quem já se sentiu *estrangeiro* sabe muito bem como é bom ser cuidado, principalmente, quando encontra-se perdido numa cidade qualquer e ao pedir uma informação é tratado com carinho e olhado como alguém que precisa de orientação para sair daquela condição de *desamparo*. É muito doloroso quando nesse momento, as pessoas não param para auxiliar, pois têm pressa, medo, intolerância, etc.

⁷ Tudo indica que constituímos um tipo de sociedade que cada vez menos privilegia os *laços sociais* e cada vez mais fortalece o “nó social”, mais propriamente, o “enroscos social”. Os sujeitos na vida em *agrupamento* desejam que seus membros fiquem “presos” e “embaraçados” uns nos outros.

“perturbadores” e *desesperadores*. Os sujeitos “sem tempo” não podem “parar”, pois têm sempre algo por fazer: “estou atrasado”; “agora não posso”; “quem sabe mais tarde”; entre outras “fugas”. Eles usam a “falta de tempo” como um *álibi* para fugir da “responsabilidade” de terem que lidar com o *não saber* ou, *cinicamente*, para satisfazer seus *impulsos sádicos* diante de um *outro* que necessita de seus cuidados e que lhes demanda algo.

Muitas vezes os “sujeitos sem tempo” são aqueles que insistem em “perder tempo”. São sujeitos que em diversas situações ficam horas “enrolados” em “si mesmos”, “perdendo” seus “minutos preciosos” sem terem feito nada, entre tantas outras coisas que precisam fazer. Com essa situação de viverem “sem tempo” estipulam para si o tipo ideal em “ser”, pois somente neste “modo de ser” é que tornam-se completamente operantes em suas tarefas. “Ter tempo” poderia implicar a “possibilidade” de escolher o que terá que fazer e não mais alienar-se nas tarefas alheias a sua própria vontade. Por “ser” “sem tempo” eles conseguem, justamente, evitar *isso* — “parar” e “pensar” naquilo que fazem ou *desejam* fazer com as suas próprias vidas.

Para viver cada momento é preciso “ter tempo”. Para tanto, o sujeito deve se permitir usufruir a vida em benefício próprio e admitir que mesmo parecendo “impossível” é “possível” ter o “tempo” para *elaborar* a própria vida. *Isso* poderia permitir ao sujeito um tipo de “acerto de contas” com o seu próprio *desejo*. Tal atitude, para muitos, pode originar um “desagrado”, visto que não é fácil reconhecer o próprio *desejo*, pois mesmo que se *reconheça*, muitas vezes *não se sabe* o que fazer com o mesmo. Tal embaraço com o *desejo* poderá fazer o sujeito sentir “saudades” do momento em que, unificado a um determinado *agrupamento*, com tantos *outros* “alienados” e “sem tempo”, não tinha que lidar com as *vicissitudes de seu próprio “ser”*. Estes — os sujeito *agrupados* — que não possuem o “tempo” e sim são possuídos por “ele” estão mergulhados no “labirinto do narcisismo”.⁹

Os sujeitos *agrupados*, querem se vingar a qualquer custo daqueles de que algum modo lhe indicam a vida, pois para estes tudo deve ser tratado como “coisa”. Os “enganadores do tempo” buscam um estilo de vida que é um completo abandono de “si mesmos” a ponto de deixarem de viver o “tempo” que lhes diz respeito, para viverem um “tempo” alheio que nada lhes possa significar como sendo algo primordial e

⁸ Não podemos nos esquecer que *isso* seria um dos traços primordiais do “caráter manipulador” identificado por Adorno. Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 121.

⁹ Cf. COMTE-SPONVILLE, André. Os labirintos do eu: o sonho de Narciso. In: _____. *Tratado do desespero e da beatitude*. Op. cit., p. 41-97.

expressivo a ser vivido. Eles buscam várias estratégias para apagar ou esconder as “marcas temporais”, principalmente, as que podem surgir em seus próprios corpos.¹⁰

O encontro dos sujeitos “sem tempo” com aqueles “com tempo” é aquilo que podemos denominar como “contra-senso”, mais apropriadamente, como algo *bizarro*. Os primeiros ficam implicados com os que possuem “tempo” para admitir que *não sabem* e optam em pensar as coisas da vida. Os “com tempo”, diante das decisões fulminantes e respostas “para tudo” dos “sem tempo” têm, basicamente, duas saídas: anularem-se enquanto sujeitos e submeterem-se aos comandos dos “sem tempo” ou contrariá-los e sustentarem-se como aqueles que *não sabem* — um contraponto que poderá despertar o ódio dos “sem tempo”.

Os “sem tempo”, intolerantes pelo *não saber* e obsessivos em *saber* não querem se defrontar com alguma coisa do tipo: “como posso ficar *livre* no uso do tempo para ‘não ser’?”; “o que fazer com a *liberdade* no uso do tempo?”; entre outras coisas que colocam o sujeito no vazio de seu próprio “ser”. O cotidiano em nossa modernidade sinaliza que optamos por uma civilização que para não se defrontar com o seu “*mal estar*”, mais propriamente, “*mal ser*”, trocou a *liberdade* em “não ser” por uma *prisão* em “ser” o “*bem estar*”, portanto, o “*bem ser*”.

No mundo dos sujeitos entre as coisas do “bem” e do “mal”,¹¹ no qual somente optou-se pelo o “bem ser” — “sem tempo” —, podem-se encontrar aqueles que *crêem* terem alcançado a *satisfação do desejo*, entretanto, estes encontram-se apenas na plena *satisfação de suas necessidades*. Vive-se a *crença* de que o *desejo* é algo passível de ser realizado e, enquanto tal, passível de ser *satisfeito*. Eles pouco suportam “serem” *tocados pelo desejo*, pois *isso* implicaria viverem algo que *não sabem* — justamente o que os “sem tempo” querem evitar. O *sujeito do desejo* é aquele que “tem tempo” e se impõe ao fazer um movimento *sem saber muito bem de seus resultados, mas deseja e se “responsabiliza” por aquilo que faz em seu nome próprio*. Os “sem tempo”, anulam o *desejo* e se escondem por detrás de seus afazeres “burocráticos”.

Já afirmamos anteriormente que para o exercício da *pulsão de vida* é preciso ceder o próprio *desejo* e ao contrário dessa situação a *pulsão de morte* é a plena realização do *impulso*.¹² No âmbito desse

¹⁰ A ordem do dia é manter-se sempre jovem e não permitir que o passar do tempo deixe marcas no corpo. Para tanto, não se medem esforços com a aplicação de diversas técnicas de embelezamentos para impedir, mais propriamente, retardar o envelhecimento do corpo.

¹¹ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

¹² Cf. GRACIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Op. cit., p. 157.

paradoxo do humano “em ser”,¹³ como podemos formar um sujeito que não fique na “repetição” (sem tempo) de seus *sintomas* e possa suportar viver o “inesperado”? Como educar o sujeito para viver a plenitude de seus *desejos* (com tempo) sem que com *isso* se desencadeie o gozo? Entre os “sem tempo” e os “com tempo” qual seria o “ponto de equilíbrio” para a constituição de um “sujeito sensível”?

Tudo indica que a “educação escolar” busca amenizar o paradoxo do trabalho das *pulsões* operando na lógica dos “sem tempo”, ou seja, exige-se que os educandos tenham alcançado no final do curso um estado do “ser” que seja: “cidadão”; “participativo”; “crítico”; entre outros “seres”. Para tanto, há “várias coisas para ensinar” e os educandos acabam ficando “sem terem tempo para aprender” — “o aluno deve apreender corretamente as lições” — afirma os “mestres explicadores”.¹⁴ Diz o professor: “estamos atrasados com a matéria, precisamos correr um pouco no ponto”. Perguntaríamos: “tanta *matéria* para preencher qual tamanho de ‘buraco’ — qual seria o tamanho do *não saber*?” Podemos até pensar que *isso* — o preenchimento com a matéria — seria para não percebermos o tamanho do “buraco” que está presente em nosso “não ser”; a *falta* que nos *angustia* em “ter tempo” para viver algo que *não sabemos* muito bem o que “é” para “ser”.

A fuga dessa *angústia* no ambiente escolar apresenta-se como o mote principal do eixo do trabalho educativo. Educa-se e “somos” educados para *saber* fazer alguma coisa com o “tempo”. A escola organiza seu trabalho entre professores e alunos como um encontro daqueles que “não têm tempo a perder”. Inicia-se o ano letivo como se eles já estivessem “atrasados” no “cronograma do curso”; diz o professor: “infelizmente, não poderemos tratar de toda matéria, pois o nosso tempo é curto”. Vive-se na escola o *desespero dos finais do tempo* — o apocalipse escolar — o que deixa ambos — educadores e educandos — desgostosos com esse encontro, no qual não há *desejo*, e sim, apenas tarefas, muitas tarefas a serem cumpridas. A escola da realização de tarefas meramente burocrática, torna-se um lugar em que pouco se pode *desejar* e somente deve-se submeter ao *comando do outro*. Isso faz com que o trabalho escolar — “sem *desejo*” — seja uma tarefa extremamente extenuante, ao ponto que educadores e educandos não se agüentam mais *uns* aos *outros* e ficam numa espera *ansiosa* pelas chamadas “férias escolares”. Nesse período de “férias”, há aqueles que *sabem* como continuar a ficar “sem tempo” e se manterem plenamente

¹³ Não podemos deixar de lembrar o paradoxo do trabalho das *pulsões*, pois o resultado da *pulsão de vida* é a *aglomerações* de sujeitos e a da *pulsão de morte* é o rompimento da rotina dos *agrupamentos*.

¹⁴ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Op. cit., p. 35.

ocupados nesse período de “descanso”, pois não perdem a oportunidade de marcarem: viagens, congressos, cursos.¹⁵ Na perspectiva da “educação para a insensibilidade” a escola é utilizada para o estéril preenchimento do “tempo” a fim de poderem eliminar a agonia em *não saber* com o que se pode fazer com todo o “tempo” que dispõem na vida.

Sobre o uso do “tempo”, retomemos uma das modalidades de punição das prisões: a solitária. Nesse tipo de punição, como um contra-senso, o preso dispõe de “todo o tempo” para si, mas com o requinte de *crueldade* de que, simultaneamente, não dispõe do “tempo”, pois encarcerado não pode fazer outra coisa a não ser ficar só consigo mesmo e seus pensamentos. Esta “solidão” das prisões é uma imposição para que fique marcado no sujeito que nada lhe pertence, nem mesmo a condição de ficar consigo mesmo.

Tudo indica que há um *saber* consensual entre os projetos das instituições prisionais e escolares, ou seja, a de que o preso/aluno tem tempo e sem nada para fazer é um “potencial” perigo para manter a *norma* da instituição, ou seja, manter as “coisas em seus devidos lugares”. Para manter a “ordem” administra-se o tempo do preso/aluno a ponto de deixá-lo “sem tempo”, ou seja, não podemos deixar de reafirmar que para se evitar o “desajuste” deve-se mantê-los extremamente ocupados com afazeres; metodologia que muitos carcereiros/professores propõem aos presos/alunos para se obter um pouco de tranquilidade na “cela/aula”, ou seja, “enchem” os presos/alunos com tarefas de todos os tipos, de modo que eles não façam outra coisa a não “ser” estar totalmente alienados de “si mesmo” para não *desejarem* fazer mais nada na vida. Essa modalidade de *atuação*, o extremo controle do tempo do sujeito, possibilita

um novo objeto [que] vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico — o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas

¹⁵ Não posso deixar de referir-me à experiência de trabalhar em alguns períodos das “férias escolares” em acantonamento para grupos de crianças providas de famílias com alto poder aquisitivo e cujos pais, em grande maioria, tinham ido viajar para o exterior. Nelas se podia perceber, em seus relatos, que possuíam algumas mágoas por não poderem ficar com seus pais no período das férias escolares. Elas pareciam *saber* que seus pais *não sabiam* o que fazer com elas; com o “tempo livre” que possuíam disponível. Enquanto alunos das escolas, elas estavam integradas no “regime fabril”, pois “sem tempo” conviviam muito bem com os seus pais também “sem tempo”. Entretanto, as férias escolares quebravam essa rotina, pois de um momento para outro elas passavam a “ter tempo” para viver algo diferente no interior de suas famílias. Entretanto, *isso* apresentava-se como um “verdadeiro” problema familiar. O acantonamento para o qual trabalhei, impressionantemente, dava conta dessa situação, pois fazia das férias das crianças uma rotina muito próxima da vida presente num quartel militar. Na justificativa de ser um trabalho educativo, elas tinham uma rotina totalmente preenchida com: alvorada; horário para arrumar a cama; hora do café; atividade matinal; hora do almoço; atividade da tarde; hora do lanche; hora do banho; hora do jantar; atividade noturna e, por fim, o recolhimento para os dormitórios.

condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se alvo de novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional.¹⁶

De um lado, temos esse mecanismo ostensivo de controle do tempo que deixa o “sujeito sem tempo” e de outro lado, temos um “sujeito desejante” para “ter tempo”. Ambos diferem no tratamento do conflito perante o “tempo” a fim de *satisfazerem* seus *impulsos*. Tais suposições os leva a concluir e reafirmar que a escola da *educação para a insensibilidade* é predominantemente administrada por sujeitos que possuem a *crença científica* que dominam um *saber* sobre o “tempo pedagógico” e, portanto, *sabem* como organizar o conteúdo, coisas do tipo: quando e como se deve ensinar o “ponto” para os alunos, mais propriamente, o “tempo adequado” em que se deve ser ensinado o “conteúdo escolar”. Sabiamente, conhecem amplamente a “natureza” do aluno e qual seria o “melhor método pedagógico” para se obter o completo sucesso na “aprendizagem”. A sua “fé pedagógica” em “acreditar” que “certamente” *sabe* como “ensinar tudo a todos”¹⁷ é a *negação* freudiana¹⁸ da *ferida narcisística* que “cortaria em pedaços” o “ser professor” e o destituiria da imagem “em ser” o “mestre explicador”.¹⁹ Este possui um *horror* de que tem coisas que se ensinam e não se aprendem e, paradoxalmente, tem coisas que não se ensinam e se aprendem. Portanto, o **reconhecimento da ferida narcisística no campo pedagógico seria um desmonte da “crença” de que “tudo se pode” para que em troca, se assuma um princípio de realidade de que “não se pode com tudo”**. Em termos práticos, isso seria o reconhecimento da “escola como um grande teatro”²⁰ fazendo de conta de que é “possível”, “pedagogicamente”, “ensinar tudo a todos”, mesmo “sabendo” dessa “impossibilidade”. Entretanto, o reconhecimento da *ferida narcisística*, permitiria que a “ilusão pedagógica” ficasse em um outro grau de situação, a qual, redefiniria a relação entre educador e educando. **Isso — o reconhecimento da ferida narcisística no campo pedagógico — seria um caminho para o surgimento de uma relação educativa em que o educando não fosse o “ser” do “desejo” do educador e, sim, algo**

¹⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Op. cit. p. 140-1.

¹⁷ Não podemos nos esquecer de que no campo pedagógico a Didática inaugurada por Comênio tem como subtítulo: “tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Cf. COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

¹⁸ Cf. FREUD, Sigmund. *La negacion*. 1925. Op. cit.

¹⁹ Cf. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Op. cit., p. 35.

²⁰ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Anotações de Curso oferecido para a graduação* (2002). Op. cit.

que orbitasse em torno do “impossível na educação”,²¹ mais propriamente, dever-se-ia compreender que na prática educativa há sempre algo que se “escapa” — um *resto*. Essa “falha/falta” educativa — “o impossível na educação”²² — é que torna, paradoxalmente, o “possível na educação”, pois *isso* permitiria ao educando constituir-se enquanto um “outro”; a *alteridade*; a *diversidade*; o *surpreendente*; enfim; uma educação que do ponto de vista do “pedagógico” foi um “fracasso”, mas do ponto de vista da psicanálise foi um grande sucesso,²³ pois permite o sujeito “ser” o “vir a ser” sobre o qual *nada se sabe*.

O reconhecimento da *ferida narcisística* na educação poderá permitir ao sujeito “não ser”, mais propriamente, abre-se espaço para o “inesperado na educação”. Por mais que se busque definir uma “essência” do sujeito, um discurso sobre o “ser”, tem-se um total desconhecimento em “ser” e vive-se o “espanto pedagógico” de ter que lidar com o *inesperado* que podemos “vir a ser”.

Quem nunca escutou a seguinte frase proferida por algum professor: “Ah! Eu não sei mais o que fazer naquela sala, pois tem um grupo de alunos que atrapalham completamente a minha aula!”. A falta de controle do educador perante a sala aponta diretamente para sua “fraqueza”. Entretanto, sempre há um professor *potente* que afirma: “Naquela turma é preciso ter pulso forte! Comigo eles entram na linha!”. Fica-se a idéia de que há um saber de como lidar com o humano, sonha-se com a existência de um segredo pedagógico de controlar todas as salas de aula. Acredita-se na *tese* de que há uma essência humana na qual o “pedagogo” é aquele que sabe como administrar “corretamente” as “doses homeopáticas educacionais” com o “objetivo” de implementar uma “boa educação”. Por mais que se acredite nessa *tese*, a “cultura” quebra por completo essa idéia de que existe algo de “natural” no “ser”, ou seja, em última instância, é a cultura que define as prioridades de *satisfação pulsional* no sujeito, ou seja,

comer, escarrar, defecar e urinar em praça pública; assim como masturbar-se à plena luz do dia, seriam modos de lembrar que os apetites são naturais e não há, em princípio, melhores que outros. É a cultura que inventa hierarquias entre diferentes desejos e considera apropriados ou não satisfazê-los.²⁴

²¹ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

²² Cf. *idem*.

²³ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

²⁴ GOLDENBERG, Ricardo David. *No círculo clínico, ou, Caro Lacan, porque negar a psicanálise aos canalhas?* Op. cit., p. 60.

Em termos “pedagógicos” estamos completamente “viciados” em olhar para o educando como um esquadrinhamento teórico de *saberes educativos*. Para cada “arrogância pedagógica” deveríamos formular um conjunto de “negações” de *saberes educativos*, mais propriamente, a contra tese para destituir a *ilusão pedagógica* que se instaura no “ambiente escolar” — formulações de *teses antipedagógicas*. Entretanto, corre-se o risco de que as pressuposições da *antipedagogia venham a normatizarem-se em mais uma das diversas teorias educacionais*.

O que seria uma prática educativa “antipedagógica”? Isso seria uma forma de defrontar-se perante o educando sem um *saber a priori* sobre o seu “ser”, um “olhar educativo” que se permita *não saber* e, até mesmo, se permitir em *criar artificios “pedagógicos” para poder ensinar algo que não sabe como ensinar*.²⁵ Para tanto é preciso ter tempo para educar. Ao contrário dessa situação, construímos uma escola que tem pressa em educar, por conta disso, comprime os sujeitos, os pensamentos, as palavras e os gestos num único “princípio pedagógico”: *faça a coisa certa!*

Os “sem tempo” no âmbito escolar são os *Ubus pedagógicos*, que ao olharem para um aluno *sabem* quais são as suas *necessidades* para educá-lo “corretamente”. Fazem da educação uma árdua e extenuante tarefa e, aparentemente, não se dão conta de que o sujeito que ali se encontra é tratado como uma *coisa* qualquer — uma pequena similitude do tratamento dado aos presos encarcerados.

Os *Ubus pedagógicos* tratam o aluno como *coisa* pelo fato de *nada quererem saber sobre o desejo do outro, pois reconhecer esse desejo implica em defrontar-se com seu próprio desejo e, justamente disso, não querem nada saber*. Portanto, o reconhecimento do *desejo* implica o fim do discurso pedagógico que insiste em fixar “verdades” sobre o sujeito para o surgimento de uma pedagogia sem discurso. O abandono da “arrogância pedagógica” poderia permitir o ressurgimento de um tratamento que

²⁵ O ensino da Educação Física é muito propício para pensarmos esse *saber que não sabemos* como ensinar, pois é um comum no ensino das “técnicas corporais” uma “prática educativa” que não se consubstancia em palavras. Isso, uma “educação sem palavras”, pode ser a negação de qualquer pretensão em se formular algum tipo de “pedagogia”. Assim, para se transmitir como se deve fazer o movimento corporal o “educador físico” centra-se num processo “primitivo” de aprendizagem, isto é, aprendem-se as “técnicas corporais” por “imitação”. Dessa forma, compartilhamos do pensamento de Bourdieu que destaca que essa aprendizagem do uso do corpo pode ocorrer por meio de vivências e observações, mais precisamente, pela compreensão que o indivíduo passa a ter de seu corpo. Portanto, “uma das questões colocadas é saber se é preciso passar pelas palavras para ensinar determinadas coisas ao corpo”. BOURDIEU, Pierre. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 219. Contudo, paradoxalmente a essa situação — provavelmente por um injustificado “complexo de inferioridade” perante o ensino “pedagógico” das outras disciplinas escolares — é interessante destacarmos que há um grande esforço da Educação Física em criar um “discurso científico” que a defina como tendo uma certa “racionalidade pedagógica” sobre a educação do corpo.

retome o próprio significado da palavra “pedagogo” — aquele que acompanha o “educando” para um *suposto saber*.²⁶

Em contraposição a essa situação temos uma pedagogia do discurso, na qual os *Ubus pedagógicos*, podem chegar ao ponto de lançar expectativas e afirmações sobre o que o sujeito “será” mesmo antes de “ser”. Há aqueles que se orgulham em viver numa sociedade dos *Ubus pedagógicos*, a qual se estrutura sobre *regras e normas* sobre aquilo que é passível de “ser humano”. Para eles, não há espaço para “não ser”, pois busca-se a todo custo, “formar” e “controlar” o sujeito naquilo que deverá “ser”. Cria-se uma “esperança” (para nós, uma *desesperança*) em dizer que não deve existir nenhuma “linha de fuga” para o sujeito deixar de “ser”. Diz o *Ubu pedagógico* ao justificar o seu magnífico trabalho na escola: “A nossa escola preza por qualidade”; “Aqui, o nosso aluno não tem como não aprender”; “Os nossos professores são altamente capacitados, qualificados e treinados para atender às *reais necessidades dos nossos alunos*”; entre tantas outras “verdades pedagógicas”.

Tudo na escola dos *Ubus pedagógicos* está sob controle. Não há nenhum “erro”, nenhuma “falha”, nenhuma *falta*.²⁷ Nada pode ficar alheio ao *controle* e à “qualidade” *normativa* na “formação” do que é passível em “ser humano”. Portanto, podemos partir da *tese* de que tais mecanismos de *intensivo* e *ostensivo* controle sobre o sujeito são realizados para que, a qualquer instante, possa ser consubstanciada a *punição* e a *correção do desvio*, é algo em que se possa retomar e constituir a “esperança” na manutenção do “ser”, mais propriamente, de que o sujeito deva “ser” sempre algo que permaneça *normal* — *insensível perante a dor*.

Os *anormais* passam a ser um objeto de interesse do *saber* dos *Ubus pedagógicos*, pois os incitam a promoverem todo um discurso de como devemos proceder para uma profilaxia do *desvio*. Pais e educadores os escutam na “certeza” de encontrar em suas palavras a “verdade” na formação da criança, ou seja, uma

²⁶ Na Grécia Antiga, a “pedagogia” era a atividade do escravo na “condução da criança” aos “locais de estudos, onde deveriam receber instrução de seus preceptores. O *escravo pedagogo* era o ‘condutor de crianças’”. GHIRALDELLI, Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Ed. brasiliense, 1987. p. 8 (grifo do autor). Na modernidade, deixamos de ser “escravos” que conduzem a criança ao local de estudo e passamos a “ser” um *outro* tipo de “escravo”, o da “verdade” — o “pedagogo” — aquele que *sabe conduzir a criança ao saber*. Portanto, acompanhar o educando para um “suposto *saber*” no âmbito de uma “antipedagogia” implica diretamente uma “liberdade” em “ser” o “pedagogo”, ou seja, não mais aquele que “é” o “escravo da verdade” e sim aquele que se responsabiliza pelo seu *não saber*.

²⁷ Não posso deixar de referir-me novamente ao acantonamento em que trabalhei. Eles tinham como hábito premiar com medalhas e troféus os “melhores” acampantes. A *esperança* surgiu no momento em que pude escutar de uma criança de oito

maneira “certa” de como educar. Eles — *os Ubus pedagógicos* — apontam para a “essência” de que há uma maneira “justa” e “adequada” de realizar a educação da criança. No entanto, esse *saber* não circula livremente, pois é um “segredo” que está somente entre os pedagogos, psicólogos, padres, professores, médicos, policiais, carcerários, entre tantos que parecem conhecer como se deve proceder para alcançar aquilo que é o *normal* no que “é” humano. Não é à toa que entregamos prontamente as crianças aos cuidados desses “especialistas” que *sabem*, pois somente assim é possível uma garantia de que serão muito bem “cuidadas” e “formadas”.

As crianças são colocadas aos cuidados das verdadeiras “corporações de ofício”²⁸ que se especializaram na identificação e busca dos *desajustados* para que, o mais rápido possível, se possa realizar a “correção” e um “ajuste” para que o sujeito possa “ser”. *Eles — os Ubus pedagógicos — são verdadeiros guardiões de uma idéia do que é o humano. Qualquer encontro com a diferença desencadeia um conjunto de procedimentos pedagógicos/terapêuticos.* Tais procedimentos estão basicamente estruturados em dois eixos: na compreensão de que a condição humana não passa de uma máquina muito “bem ajustada” ou na idéia de que a “natureza humana” não foi completamente desenvolvida, pois ocorreu um desvio.²⁹

anos dizendo-me: “quero ganhar a medalha de pior acampante”. Ao escutar essa frase fiquei pensando: seria *isso* uma possível rebeldia para toda aquela *atuação ubu-pedagógica* ou seria uma outra forma de ser premiado na lógica desse próprio sistema?

²⁸ Assim denomino, “corporações de ofício”, pelo fato de possuírem no seu interior, códigos rigorosos de procedimentos de iniciação e desempenho das tarefas. Todos aqueles que possuem o interesse em se manterem no interior dessas “corporações” devem submeter-se à tais regras. A etimologia da palavra “corporação” deriva do latim “de *corporāre*, ‘corporificar’ de *corpus*, ‘corpo’, assume no latim medieval o sentido de ‘reunião de pessoas num só grupo, num só corpo’”. SEM AUTOR. *Enciclopédia Mirador Internacional*. São Paulo - Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil publicações Ltda, 1975. p. 2910. Esse termo “corporação — empregado a partir do séc. XVIII — é reservado à organização das camadas vinculadas ao artesanato na Idade Média. Cabe-lhe aqui, entretanto, sentido mais amplo, envolvendo toda espécie de associação juramentada de elementos da mesma profissão, nos vários ramos da vida econômica urbana medieval”. *Idem*.

²⁹ Esses pressupostos, basicamente, estruturam aquilo que conhecemos como a “pedagogia moderna”, ou seja, algo que oscila entre a *crença* de que o *saber* como educar o sujeito está diretamente relacionada à *tese* de que ora “somos máquina”, que deve ser “plenamente ajustada” e ora “somos natureza” a quem se deve permitir o “pleno desenvolvimento harmônico do ser”.

O “possível” da educação do corpo e da alma para o “impossível” da educação “além” do corpo e da alma

Será que algum dia fomos pedagogo moderno?³⁰ Tudo indica, que em termos pedagógicos, apesar de todas as dificuldades, insistimos em “sermos moderno”. Quais seriam as dificuldades e, basicamente, o que seria uma “pedagogia moderna”? Podemos compreender a “pedagogia moderna” como a realização do “possível” da educação do corpo e da alma para a consolidação de uma “sociedade em harmonia” — *liberdade, igualdade e fraternidade*. Para tanto, não se mede esforços no sentido de se propor “teorias educativas” que solicitem do sujeito um pleno controle do seu “ser” — o governo de si. Contudo, esta seria uma das “maiores das dificuldades pedagógicas”, pois, por mais que se exija do sujeito o seu próprio domínio este em muitas vezes apresenta-se complementemente “desgovernado”.

No âmbito dessa tradição da “pedagogia moderna” do “governo de si”, podemos identificar, primordialmente, os “fundamentos” de uma educação — física e racional — do “ser”. O núcleo central dessa teoria educativa pauta-se na idéia cartesiana de que no homem há uma separação entre as coisas da alma e do corpo. O funcionamento do corpo é compreendido na lógica da física mecânica, pois cada movimento corporal resulta de uma força proporcionada pela ação dos “espíritos animais”. Estes são corpos muito pequenos e com movimentos rápidos,³¹ que se deslocam pelos vasos até atingirem os músculos. Quando um músculo recebe os “espíritos animais” acaba ficando mais largo, o que proporciona seu respectivo encurtamento e, simultaneamente, os músculos que são opostos a este se alongam. Como todos os músculos estão fixados na estrutura óssea do corpo, esse conjunto de encurtamento e alongamento do tecido muscular acaba por ser responsável pela ação de uma união de forças que, quando exercidas sobre os ossos humanos — um sistema de alavancas —, produzem o movimento do corpo. Tal situação decorre da *tese* cartesiana de que há um ponto de contato entre corpo e alma, já que, paradoxalmente, apesar de separados, existe uma união entre ambos.³² Em termos técnicos, Descartes localiza esse ponto de união entre corpo e

³⁰ A pergunta “se algum dia fomos pedagogo moderno” é uma referência direta ao livro intitulado: *Jamais fomos modernos*. Cf. LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Op. cit.

³¹ Cf. DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Op. cit., p. 230 (Os Pensadores).
DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Op. cit., p. 230.

³² Cf. DESCARTES, René. *Meditações*. Op. cit., p. 144 (Os Pensadores).

alma no interior do cérebro, onde há uma estrutura denominada de “glândula pineal”,³³ sendo que seu movimento ocorre no meio do cérebro, de

tal modo suspensa por cima do conduto por onde os espíritos de suas cavidades anteriores mantêm comunicação com os da posterior, que os menores movimentos que nela existem podem contribuir muito para modificar o curso desses espíritos, e, reciprocamente, as menores modificações que sobrevêm ao curso dos espíritos podem contribuir muito para alterar os movimentos dessa glândula.³⁴

O movimento da “glândula pineal” pode ser ocasionado pela alma ou por qualquer outra causa exterior, pois “pelo simples fato de alguns espíritos irem ao mesmo tempo para os nervos que servem para mexer as pernas na fuga, causam eles um outro movimento na mesma glândula por meio da qual a alma sente e percebe tal fuga”.³⁵ Portanto, o papel desempenhado por essa glândula é o de direcionar “os espíritos animais que a circundam para os poros do cérebro, que os conduzem pelos nervos aos músculos, mediante o que ela leva a mover os músculos e, por consequência, os membros”.³⁶

A ação da alma sobre o corpo, mais precisamente sobre a glândula pineal, pode ser dividida em: “ações da alma”, nossas *vontades* e “paixões da alma”, nossas percepções ou conhecimento.³⁷ Descartes observa que pode existir um “combate” entre as “ações da alma” e as “paixões da alma”, já que existem momentos em que a *vontade* prevalece sobre as “paixões da alma”, pois como observa, podem existir aqueles para quem “a vontade pode, naturalmente, com maior facilidade, vencer as paixões e sustar os movimentos do corpo que os acompanham”, que seriam, sem “dúvida”, “as almas mais fortes”.³⁸ Como também, “pode ocorrer por meio da representação das coisas que costumam estar unidas às paixões que queremos ter, e que são contrárias às que queremos rejeitar”.³⁹ Na prática, esse mecanismo pode resultar em situações em que

³³ Cf. GUINSBURG, J. & PRADO Jr., Bento. Nota de Tradução - 46. In: DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 239.

³⁴ DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Op. cit., p. 239.

³⁵ Idem, p. 242.

³⁶ Idem, p. 240.

³⁷ Cf. idem, p. 234. Para Descartes, as “paixões da alma” podem ser definidas, em geral, “por percepções, ou sentimentos, ou emoções da alma, que referimos particularmente a ela, e que são causadas, mantidas e fortalecidas por algum movimento dos espíritos”. Idem, p. 237.

³⁸ Idem, p. 246.

³⁹ Idem, p. 244.

para excitarmos em nós a audácia e suprimirmos o medo, não basta ter a vontade de fazê-lo, mas é preciso aplicar-nos a considerar as razões, os objetos ou os exemplos que persuadem de que o perigo não é grande; de que há sempre mais segurança na defesa do que na fuga; de que teremos a glória e a alegria de havermos vencido, ao passo que não podemos esperar da fuga senão o pesar e a vergonha de termos fugido, e coisas semelhantes.⁴⁰

No entanto, Descartes observa que “há os que não podem comprovar a própria força porque nunca levam a combate a sua vontade juntamente com suas armas próprias, mas apenas com as que lhes fornecem algumas paixões para resistir a algumas outras”.⁴¹ Neste ponto, é que a razão cartesiana apresenta-se como um juízo que determina uma boa conduta do sujeito, pois ele denomina que

as armas próprias são juízos firmes e determinados sobre o conhecimento do *bem* e do *mal*, consoante os quais ela resolveu conduzir as ações de sua vida; e as *almas mais fracas de todas são aquelas cuja vontade não se decide assim a seguir certos juízos, mas se deixa arrastar continuamente pelas paixões presentes*, as quais sendo muitas vezes contrárias umas às outras, a puxam, ora umas, ora outras, para seu partido e, empregando-a para combater contra si mesma, põem a alma no estado mais deplorável possível.⁴²

Um sujeito que possui uma determinação de sua *vontade*, mais precisamente, um exercício pleno das “ações da alma”, pode controlar as “paixões da alma”. O que encontramos no sujeito cartesiano é uma íntima relação entre *vontade* e *razão*. Para aqueles em que a *vontade* é forte, não há que temer o desvio, pois os sujeitos sabem o que querem e buscam alcançar esse objetivo a qualquer custo. A análise de Descartes se volta para aqueles que não possuem uma forte vontade em alcançar o que desejam. Para esse tipo de sujeito, ele propõe que é preciso desenvolver um controle, um certo treinamento, uma educação, pois, “mesmo aqueles que possuem as almas mais fracas poderiam adquirir um império absoluto sobre todas as suas paixões, se empregassem bastante engenho em domá-las e conduzi-las”.⁴³ Para exemplificar tal situação, Descartes refere-se a um cachorro que quando

vê uma perdiz, é naturalmente levado a correr em sua direção, e, quando ouve um tiro de um fuzil, tal ruído o incita naturalmente a fugir; mas, não obstante, adestram-se comumente de tal maneira os cães perdigueiros que a vista de uma perdiz os leva a deter-se e o ruído que ouvem depois, quando alguém atira à perdiz, os leva a correr para ela. Ora, essas coisas são úteis de saber para encorajar cada um de nós a aprender a observar suas paixões; pois, dado que se pode, com um pouco de

⁴⁰ Idem.

⁴¹ Idem.

⁴² Idem.

⁴³ Idem, p. 247.

engenho, mudar os movimentos do cérebro nos animais desprovidos de razão, é evidente que se pode fazê-lo melhor ainda nos homens (...).⁴⁴

Podemos pensar que essas modalidades de “adestramentos” que aplicamos nos animais foram antes aplicadas sobre o próprio homem e ainda continuamos a repetir, — modernamente —, essa modalidade de educação, pautada na *crença* de que o homem, ao exercitar as “ações da alma”, fundamenta um pleno comando sobre as “paixões da alma”. Portanto, a aplicação no homem da *tese* cartesiana sobre o funcionamento do corpo e da alma, aponta para o desenvolvimento de uma sociedade que busca explicar tudo aquilo que é humano a partir de uma racionalidade, mais precisamente, um controle sobre as “coisas do corpo”, e a partir de um controle sobre “as coisas da alma”. Podemos assistir ao desdobramento dessa *tese cartesiana* no campo educacional, como também no campo médico, em que os procedimentos “educativos” e “terapêuticos” são “adequados” e evitam a formação de sujeitos *anormais*.

No caso da medicina desenvolveu-se toda uma técnica de intervenção cirúrgica ou por medicamentos para qualquer *desvio* do funcionamento *normal* orgânico. O corpo possui um tipo de funcionamento considerado como “desejável” e o médico é aquele que *sabe* como deve se proceder para mantê-lo nessas condições apropriadas para a manutenção da vida. Os “médicos” não mantiveram seu *saber* somente circunscrito aos cuidados com as “coisas do corpo”, eles também assumiram o tratamento no que diz respeito às “coisas da alma”. No caso da Psiquiatria, para se evitar um “estado depressivo” da “alma” é preciso medicar com “antidepressivos”. Caso contrário, se o sujeito está num “estado excitatório”, medicam-se “calmantes”. Não há espaço para o sujeito compreender seu estado de *angústia*, *depressão* ou *excitação*, pois tudo *isso* constitui-se num *desvio* que deve ser imediatamente corrigido para evitar-se o “mal ser”.

Nessa mesma linha de tradição — “médico-educativa” — temos o caso do médico, Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber (1808-1861), que ao instaurar o seu *saber* “pedagógico e ortopédico”⁴⁵ buscou

⁴⁴ Idem.

⁴⁵ Daniel Gottlieb Moritz Schreber “era médico ortopedista e pedagogo, autor de cerca de vinte livros sobre ginástica, higiene e educação das crianças. Pregava uma doutrina educacional rígida e implacavelmente moralista, que objetivava exercer um controle completo sobre todos os aspectos da vida, desde os hábitos de alimentação até a vida espiritual do futuro cidadão”. CARONE, Marilene. Da loucura de prestígio ao prestígio da loucura. In: SCHREBER, Daniel Paul. *Memórias de um doente dos nervos*. Trad. Marilene Carone. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 10-11. Ele “escreveu, apenas entre 1850 e 1860, dez livros e numerosos artigos cuja temática preponderante girava em torno da pedagogia e da beleza do corpo (harmonia corpo-alma). Em seus textos são descritos, especialmente, sistemas de exercícios e técnicas de ginástica com o objetivo de obter e

determinar com exatidão quais as “práticas educativas” mais “adequadas” para “tratar” das “coisas da alma” e, principalmente, das “coisas do corpo”. Esses ensinamentos se consubstanciam numa “pedagogia ortopédica”, na qual não se pode mais fazer a distinção do que seria “pedagogia” e “ortopedia”, dada a “mistura” entre esses dois “campos”. Essa “mistura” foi aplicada na *educação* dos filhos do autor como algo que melhor pudesse “prevenir”, ou até mesmo, “corrigir” os “possíveis” *desvios* na *formação de sujeitos bem educados*. Dentre os seus filhos *educados* nessa linha de “pedagogia ortopédica”,⁴⁶ destacamos Daniel Paul Schreber (1842-1911)⁴⁷ que em 1884 deu os seus “sinais de distúrbios mentais, depois de ser derrotado na eleição em que se apresentara como candidato do partido conservador”.⁴⁸ Contudo, passada essa “crise”, ficando internado até junho de 1885,⁴⁹ Daniel Schreber se recupera e retoma sua vida familiar e profissional até que um dia,

em junho de 1893, Schreber recebeu a visita do Ministro da Justiça da Saxônia, que veio pessoalmente à sua casa anunciar-lhe sua iminente nomeação para o cargo de *Senatspräsident* (juiz-presidente da Corte de Apelação) na cidade de Dresden.⁵⁰

A partir dessa data, Daniel Schreber não suporta a “sobrecarga” e o “desafio” da sua futura nomeação e, em poucas semanas, as exigências do novo cargo o levam a um “colapso mental”.⁵¹ Nessa sua segunda “crise”, ele passa novamente a ser internado e nesse seu novo período de tratamento é que escreve

atingir a harmonia do espírito e do corpo”. LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 34.

⁴⁶ Daniel Gottlieb Moritz Schreber “se orgulhava de ter aplicado pessoalmente nos filhos os próprios métodos educacionais e afirmava que os resultados tinham sido excelentes. Eram cinco filhos: Daniel Gustav (1839-1877), Anna (1840-1944), Daniel Paul (1842-1911), Sidonie (1846-1924) e Klara (1848-1917). O mais velho, Daniel Gustav, suicidou-se aos 38 anos; Daniel Paul terminou seus dias demenciado, depois de um total de mais de treze anos da sua vida passados em sanatórios psiquiátricos” (Idem, p. 11) e a “irmã mais nova, Sidonie, morreu doente mental”. CORRIAT, A. & PISANI, C. Um caso de S. Freud: Schreber ou a paranóia. In: NASIO, J.-D. et alii. *Os grandes casos de psicose*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. p. 44-5.

⁴⁷ Um dos filhos de Daniel Gottlieb Moritz Schreber tinha como nome Daniel Paul Schreber, portanto para não confundirmos ambos os nomes, chamaremos o filho de Daniel Schreber e o pai, de Moritz Schreber.

⁴⁸ ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 691. Daniel Schreber “no dia 28 de outubro de 1884 concorre às eleições parlamentares pelo Partido Nacional Liberal. Sofre uma fragosa derrota. Tinha 42 anos, estava casado havia seis e tinha dezenove de carreira jurídica. Num jornal da Saxônia, saiu nessa ocasião, um artigo irônico sobre sua derrota eleitoral intitulado: ‘Quem conhece esse tal dr. Schreber?’ Para quem fora criado no culto orgulhoso dos méritos dos antepassados e fora testemunha da celebridade do pai, esse artigo trazia impressa, como um insulto, a face pública do seu anonimato”. SCHREBER, Daniel Paul. *Memórias de um doente dos nervos*. Op. cit., p. 12.

⁴⁹ Cf. idem, p. 13.

⁵⁰ Idem (grifo nosso).

⁵¹ Cf. idem, p. 13-14.

suas *memórias*.⁵² Em 20 de dezembro de 1902, ele deixa o hospital e novamente retoma a vida familiar, solicitando sua reintegração nos quadros do Ministério da Justiça, a qual é negada.⁵³ Em 14 de novembro de 1907 sua esposa adoece, o que de certa forma colabora para que novamente se desencadeie uma outra crise psíquica.⁵⁴ Em 14 de abril ele vem a falecer com “sintomas de dispnéia e insuficiência cardíaca”.⁵⁵

Seria uma casualidade qualquer do “destino”, o surgimento da doença de Daniel Schreber e as suas suscetíveis “crises” que não deixaram de se repetir no transcorrer de sua vida? Partimos da suposição de que todos nós somos passíveis de “adoecer”, inclusive, de nos tornarmos aquilo que o próprio Daniel Schreber se autodenomina, em seu livro de memórias: “um doente dos nervos”.⁵⁶ Entretanto, compartilhamos do princípio de que o nosso “aparelho psíquico” é vulnerável ao ponto de que determinados “abalos” ou “traumas” podem “produzir” transtornos na organização do sujeito enquanto “ser”. Neste aspecto é que se pode determinar que os “princípios educativos” de seu pai, Moritz Schreber, são a origem de seus “traumas”, mais propriamente, são decorrentes daquele que lhe proporcionou uma “educação” que se sintetizou como um conjunto de “traumas educativos” para o próprio “bem” do filho. O centro desses “traumas educativos” é a constituição da “representação de pai” como aquele que *sabe tudo e nada deixa escapar*. A “prática educativa” que fora aplicada a Daniel Schreber no seu dia-a-dia é que poderá ter algumas conexões com seus “distúrbios dos nervos”, pois tem-se conhecimento de que o seu pai

havia se celebrizado pela invenção de teorias educativas de extrema rigidez, baseadas no higienismo, na ginástica e na ortopedia. Em seus manuais, amplamente difundidos na Alemanha, ele propunha corrigir os defeitos da natureza e remediar a decadência das sociedades, criando um novo homem: um espírito puro num corpo sadio. Zeloso de uma renovação da alma alemã, ele foi também promotor de loteamentos operários ajardinados e, nessa condição, viria a ser apoiado pela social-democracia e, mais tarde, resgatado pelo nacional-socialismo.⁵⁷

⁵² Cf. *idem*, p. 15.

⁵³ Cf. *idem*, p. 15-6.

⁵⁴ Cf. *idem*, p. 16-7.

⁵⁵ *Idem*, p. 17.

⁵⁶ Cf. *idem*, p. 25.

⁵⁷ ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Op. cit., p. 691. Nos métodos educacionais de Moritz Schreber temos os postulados da ginástica terapêutica nos quais se encontram “os métodos e as técnicas necessárias e obrigatórias para se obter uma postura correta. Além disso, ele inventa aparelhos para que as crianças se posicionem adequadamente, de acordo com as normas estabelecidas em seus livros. A boa postura física é por ele associada à retidão moral, e considera necessário realizar devidamente as exercícios corporais todos os dias. LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Op. cit., p. 35 (grifo do autor). No seu livro intitulado: “O livro da educação do corpo e da mente” possui um certo destaque por tratar da educação da criança até a adolescência, no qual apresenta o ponto central do seu sistema educativo que é: “fazer o uso do máximo de pressão e coerção durante os primeiros anos de vida da criança. (...) Para promover a saúde mental e corporal tem-se que submeter a criança a um rígido sistema de vigoroso treinamento físico e ao mesmo tempo,

Pode-se concluir que a “teoria educacional” de Moritz Schreber, pautada no *saber* e numa extrema “disciplina” corpórea, não deixa “espaço” para que seus filhos possam, enquanto sujeitos, constituírem-se na própria *diferença* e isso acaba por promover nos mesmos, uma total “desorganização psíquica” — “doenças dos nervos” — levando alguns a atos de suicídio e outros a um estado de “demência” ou, como outros preferem denominar, à “loucura”. A vida e a obra desse médico e pedagogo

mostra de maneira ampliada como a instituição familiar e a instituição médica conjugadas desenvolveram ao absurdo aquilo que é legítimo chamar um *abuso de poder*, fundado numa perversão do saber. A ideologia nazista, aliás, só teve que se inspirar nela.⁵⁸

Uma pergunta pode ser lançada: “por que *acidente* o filho de um pai tão excepcional pôde vir a ser psicótico?”⁵⁹ A resposta pode estar na forma meticulosa como o pai concebe, estritamente, a *prática educativa preventiva de qualquer desvio* — manter o sujeito na linha, ou seja, entre as coisas do “bem” e do “mal”. Entretanto, não é a “forma da educação” que tornaria Daniel Schreber “doente dos nervos” e sim como este reage em função do seu *fantasma paterno*. Na nossa concepção, a sua relação educativa — física e moral — com o seu pai

encarnava um saber científico (um educador, dizia ele, é um homem que tem resposta para tudo), dotado do poder de cura. Para que esse poder possa exercer-se, é preciso ainda um paciente capaz de submissão total, de abandono radical do seu corpo e do seu ser. Esse tipo de submissão, que se adquire mediante um treinamento *físico e moral* dos mais precoces (desde os primeiros meses de vida), é o único a permitir que, no caso de doenças, a criança seja salva da morte — por um pai nas mãos de quem ele confia a sua vida. Renunciar à obediência seria, portanto, renunciar à vida. Uma moral “terrorista” serve de fundamento ao que se oferece aos pais, educadores e médicos como método científico.⁶⁰

combinar exercícios musculares metódicos com medidas dirigidas à restrição física e emocional”. Cf. NIEDERLAND, William G. Schreber: padre e filho. In: BAUMEYER, Franz. *et alli. El caso Schreber*. Op. cit., p. 181 (tradução livre). Para tanto, Moritz Schreber não deixa de inventar seus aparelhos de “correção” e “educação” do corpo, como por exemplo, “o *Pangymnastikon*, cuja construção e aplicação se encontram descritas no volume especial intitulado ‘O *Pangymnastikon*, que é todo o sistema ginástico condensado num aparelho, todos os exercícios ginásticos compreendidos num aparelho de uma só peça como o método mais simples para o completo desenvolvimento da força e resistência muscular’”. Idem, p. 182 (tradução livre). Em outro livro denominado *Erziehungslehre* encontram-se “regras detalhadas para cada atitude durante quase todas as horas da rotina regular da vida da criança. Há minuciosas e inflexíveis instruções para o comportamento da criança, para sua ordem e sua higiene, o que ‘deve converter-se numa lei suprema’”. Idem, p. 185 (tradução livre).

⁵⁸ MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit., p. 18 (grifo do autor).

⁵⁹ Idem, p. 24.

⁶⁰ Idem, p. 28 (grifo nosso).

Essa “moral terrorista” transcrita para uma “pedagogia ortopédica” tem como base estruturante a “ciência” e é esta que lhe assegura a “verdade” naquilo que se denomina o “método científico”. A apropriação desse *discurso da ciência* é que promove entre os “educadores” a “certeza” de suas pressuposições de “práticas educativas” permitindo-os “intitular-se” como sendo aqueles que *sabem* como devem proceder para não ocorrerem “falhas” na *educação* — *formar os “bem educados”*. Nesta perspectiva de *educação ortopédica* pode-se constatar alguns dos *princípios educativos* de Moritz Schreber, os quais buscam promover o “bem” e evitar qualquer tipo de *anormalia*, ou seja,

1. *A criança é má de nascença*. É necessário separá-la de sua natureza e submetê-la a um adestramento moral e físico (...).
2. *A criança deve adquirir precocemente a arte da renúncia*. Deve-se tomar posse, portanto, do seu ser para garantir o domínio do mesmo (...).
3. O controle que o adulto adquire sobre as tendências da criança deve poder adquirir *igualmente sobre o corpo dela*; daí o desenvolvimento de toda uma ideologia corretiva do corpo que encontra a sua expressão na ginástica médica e diversas aplicações ortopédicas (...).⁶¹

Dentro desse “ostensivo” trabalho de “correção” promovido por Moritz Schreber na “educação” de seus filhos pode-se concluir que eles foram submetidos em suas relações “com o pai, a uma *perversão da demanda de amor*”.⁶² Eles eram amados ao preço de não serem, ou seja, ao preço de deixarem seus desejos inteiramente governados pelo *desejo* do pai.⁶³ A *perversão* estaria presente na exigência do *amor* como elemento fundador para submeter-se ao *comando* e à *ordem* dada por esse “grande outro”, ou seja, não seria propriamente uma entrega pelo *amor* e sim uma *tomada* do *amor* pela exigência *autoritária* daquele que se posiciona como “único” e “exclusivo” portador do *saber* e, portanto, aquele que se define como sendo o “certo” e o “adequado” na *educação do sujeito do “bem”*. Essa “plena” e “voluntária” submissão do *educando* ao *desejo do educador*, que se consubstancia em *práticas educativas autoritárias*, que viabilizam e

deixam inconscientemente a seus filhos a responsabilidade de *refazer* a história deles, mas refazê-la sob uma luz em que, apesar de tudo, *nada deverá ser mudado*. O paradoxo em que a criança se encontra colhida produz em seguida os seus efeitos de violência; de fato, raramente há lugar para que a criança se realize em seu próprio nome.⁶⁴

⁶¹ Idem, p. 28-9 (grifo do autor).

⁶² Idem, p. 29 (grifo do autor).

⁶³ Cf. idem.

⁶⁴ Idem, p. 41 (grifo do autor).

Para tanto, o que se realiza nesse desenfreado “autoritarismo pedagógico” é uma *educação* que tem por finalidade substituir o *desejo* pela aquisição de um certo “automatismo” de resposta.⁶⁵ Esse “automatismo” de respostas é o que o “educador” espera que o “educando” proceda em determinadas condições da vida, ou seja, que “funcione” como sendo um “sujeito do bem”.⁶⁶ Os processos de “ensino e aprendizagem” são um “simulado” da vida, da qual se define *a priori* o que é “certo” ou “errado” naquilo que se localiza diretamente sobre a *demandado do sujeito*.⁶⁷ Entretanto, dentro desse “possível” da “prática educativa” não se evitou a *formação dos brutamontes*.

Uma educação pautada no *princípio de realidade* teria que considerar que *não se pode evitar a formação de sujeitos predispostos a atuações bárbaras*. Contudo, podemos tentar evitar as condições subjetivas — educativas —⁶⁸ que possam favorecer o surgimento destes e sobre *isso* podemos apenas dizer que é neste fato que se encontra a dimensão do “impossível na educação”.⁶⁹ Teríamos que fazer da educação uma prática sem *a priori*, ou seja, colocar em “dúvida” todas as “verdades” e romper com todas as “certezas”, mais propriamente, “trincar” com a tradição de educação de “corpo” e “alma” de Descartes.

⁶⁵ Cf. *idem*, p. 45.

⁶⁶ O “sonho neurótico” de todo “educador” pode ser representado em sua “essência”, no filme intitulado *Laranja Mecânica*, o qual tem uma cena em que o “delinqüente” é “reeducado” com os princípios de “automatismo” como um pressuposto “educativo”. Ele é usado num “experimento pedagógico” destinado a conter os seus *desejos destrutivos*. Para tanto, é amarrado numa cadeira e com as pálpebras dos olhos impedidas de se fechar, é obrigado a assistir às cenas de violência projetadas numa tela à sua frente. Ele não pode *desviar* os olhos por um instante sequer, da projeção do filme e, simultaneamente, toca-se uma música clássica. Nesta situação, de cenas “bárbaras” e o som “erudito”, ele é induzido a “passar mal”. Com essa “reeducação” os “educadores” “acreditam” poder “sensibilizar” o *educando* e que *isso* seria uma garantia de que os “delitos” do rapaz não pudessem mais ocorrer. Toda vez que este tentar fazer algo que seja “violento”, dado o *automatismo* incorporado ao assistir ao filme de violência, será induzido a passar “mal”. *Isso*, “pedagogicamente”, será o “freio” que o impossibilitará de *atuar em conformidade com seus desejos destrutivos*. Cf. KUBRICK, Stanley. *Laranja mecânica (A clockwork orange)*. Ing: Warner, 1971. 138 minutos.

⁶⁷ Penso que não é à toa que Moritz Schreber enveredou-se do *campo da medicina* para o da *ginástica*, ou seja, o caráter *autoritário* de sua “pedagogia” encontrou, nos “cuidados com o corpo”, as condições favoráveis para as aplicações técnicas de suas “teorias educacionais”. Assim, nesses “cuidados com o corpo”, Schreber pôde encontrar um lugar propício para o “desenvolvimento laboratorial” de seus “mandamentos”, pois aqueles que ali se encontram querem “ser” “cuidados” por aquele que *sabe* como se deve proceder. É comum no campo da *educação física*, principalmente, no meio esportivo, o uso do termo “treinamento”, o que seria nada mais, nada menos do que a *desenfreada repetição compulsiva de determinados gestos motores* até o alcance de um determinado *automatismo* que se aproxime da *perfeição* (eficiência e eficácia) aferida pelos olhos do “treinador”. Portanto, Moritz Schreber encontra nesse “campo educativo” um lugar ideal para *fixar* o seu “olhar” na *educação* de seus filhos e, até mesmo, a propor seus “manuais de ginástica” para que *outros educadores* passassem a “olhar” para os educandos da mesma maneira como se fosse com os seus próprios “olhos”.

⁶⁸ Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Op. cit., p. 121.

⁶⁹ Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

Paradoxalmente, estaríamos usando o próprio método de Descartes “contra” a “razão” instituída pelo próprio — não é assim que funcionam as vacinas no combate de determinadas doenças?

Consideramos que os caminhos propostos no âmbito das “pedagogias modernas” são sensatos para a “humanização do sujeito”, mas fazem do sujeito/coisa algo que se modela corpo e pensamento. Entretanto, apesar dessa insistência em fixar o sujeito “em ser”, isto nada impede que o humano possa “vir a ser”,⁷⁰ como já afirmarmos anteriormente, para o desespero dos “pedagogos de plantão”, **o inesperado**.

Um ponto fundamental a considerar é que não deveria se estabelecer uma disputa “científica” para se querer afirmar qual seria a “melhor pedagogia”. Portanto, o ponto para a “formulação” de uma “prática educativa” que não trate o sujeito como *coisa*, não deveria interrogar a validade ou não das “práticas educativas” pautadas pelo aval de uma “ciência da educação”. Tem-se que romper com as “ciências” das “certezas educativas”, pois “em torno da idéia de *perfeição*, desenvolve-se com freqüência um monumento teórico que oculta, sob as roupagens da ciência, um método que se pode classificar de *delirante*”.⁷¹

Ao buscarmos nas teorias educacionais um “atestado de validade” podemos estar evitando o enfrentamento com o “não ser” que “somos”. Mas o que fazem hoje em dia os “pedagogos”, a não ser possuírem o *desejo* de se firmarem numa “acertada” “teoria de educação” que se realize numa “prática educativa” sem “erros”? Entretanto, para rompermos com o “cientificismo pedagógico” — o atestado de “validade” do que é “certo” em termos de *educação* — teríamos que pensar as “teorias da educação” com o objetivo de definir sua própria “validade” e “qualidade” em “formar” o sujeito “crítico” e “participativo”, a partir de uma ótica que fosse balizada estritamente na sustentação de um “suposto saber” que permitisse o *educando* colocar em “circulação” o seu próprio *desejo*, mais propriamente, o reconhecimento da *falta*.

Um ponto que poderia se constituir como parâmetro para se iniciar uma discussão sobre a “boa educação” seria o fato de se levar em consideração que se deve tratar o sujeito como sendo um “ser vivo”. Tal exigência parece consistir numa obviedade, mas compreender o *outro* com “vida” significa poder escutá-lo a ponto de *tolerar* “sua diferença”. Neste aspecto, pensar uma **pedagogia da vida** não é algo tão simples, pois comprometeria a nossa própria *vontade de saber* e, principalmente, nossa *vontade de dominar* o *outro* com as nossas “verdades” e “certezas”. A construção de uma **pedagogia da vida** é algo que poderia dar

⁷⁰ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit., p. 40.

⁷¹ MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit. p. 47 (grifo nosso).

condições para a formação de um sujeito que não seria tratado como *coisa* e, portanto, que não quereria *vingar-se coisificando todos à sua volta*.

Como poderíamos definir o que seria uma **pedagogia da vida**? Podemos assumir a perspectiva de que educar é assumir a “esperança” de que há algo no “tempo” a ser feito, ou seja, educar seria uma condição de assumir “riscos”, pois nada se pode prever o que se desdobrará no encontro entre uma criança e um adulto. Seria compreender o ato educativo sem que se antecedesse com algum tipo de explicação, permitindo-se transparecer a *falta*; a *incompletude*, o *não saber*, enfim a manifestação do *desejo*; o que permitiria ao sujeito assumir a “responsabilidade” pela própria vida.

Partimos do pressuposto de que a vida é o “inesperado” e, por sua vez, uma pedagogia que a ela esteja atrelada não pode querer “controlá-la”, em nome da “falta de tempo”; para educá-la, ou da “ciência”, que “sabe como educá-la”. A única coisa que se pode querer dizer é que entre uma criança e um adulto há uma diferença, pois este último *supostamente sabe algumas coisas que a criança ainda não sabe*.⁷² O que põe em movimento a “aprendizagem” é que a criança fica *implicada* em querer *saber algo sobre o desejo do adulto*. Na intervenção de um adulto, a criança fica na “dúvida”: “o que este *outro* quer de mim?”.⁷³ Há um enigma a ser revelado, mas que não é revelado e *isso* faz com se abra para a criança uma *vontade de saber* pelo amor que possui por esse adulto que tenta *lhe dizer algo que, supostamente, sabe*.⁷⁴ Aquilo de que a “ciência” tanto se vangloria, ou seja, a “neutralidade”, é o ponto central que sufoca a educação da criança. A “ciência”, por ser “neutra”, mais propriamente, sem *desejo*, institui um *saber* que “fecha” a *vontade de saber*, pois tudo nela já se encontra resolvido. No campo das “pedagogias científicas” não há nada por *saber*, não há nenhum “enigma” para se revelar, *não há mais nada para se aprender*.⁷⁵

A relação com o *outro* fora do campo do discurso da “ciência” pressupõe uma filiação daquele que em “nome do pai” diz algo sobre como as coisas devem ser — “faça, porque eu mando”.⁷⁶ É essa imposição

⁷² Sobre essa diferença entre a criança e o adulto não posso deixar de citar um pequeno trecho das histórias em quadrinhos da Mafalda. Sua amiga Susanita lhe pergunta: “— Por que os adultos ficam dizendo e fazendo coisas que a gente não entende?” Responde a Mafalda: “— É muito simples Susanita. Quando você entra no cinema no meio da sessão você entende o filme?” Diz a Susanita: “— Não.” Conclui a Mafalda: “— Com os adultos é a mesma coisa. Como é que a gente pode entender eles? Quando nós chegamos, eles já tinham começado”. QUINO. *Toda a Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 84.

⁷³ Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

⁷⁴ Cf. *idem*.

⁷⁵ Cf. *idem*.

⁷⁶ Cf. *idem*.

da “ordem” que poderá colocar a criança na relação direta com a *castração*. Ela terá que lidar com a possibilidade de aceitar a *castração*, mas não, necessariamente, obedecer “cegamente” os mesmos caminhos apontados por seu pai.

A “obediência cega” poderá constituir um tipo de “sujeito educado” possuidor de uma extrema **sensibilidade** para ouvir música, assistir a uma peça de teatro, apreciar telas de arte, entre outras atividades e, simultaneamente, com uma total **insensibilidade** para com a dor. Na prática, isso pode corresponder à atitudes esdrúxulas, como a dos “batalhões policiais” que promoviam o extermínio dos judeus na Alemanha nazista e que,

após as chacinas de milhares de judeus desarmados, os homens dos batalhões policiais voltavam a um tipo mais convencional de vida cultural alemã. Suas atividades culturais — os ‘clubes, centros de recreação e cantinas’ da polícia, os eventos esportivos, filmes e peças teatrais, atividades religiosas, ligações emocionais, discussões morais e injunções.⁷⁷

É difícil aceitar que possa existir um tipo de sujeito que permite a convivência mútua entre uma vida social que exige certo grau de sensibilidade e, simultaneamente, que permite o pleno convívio com a “crueldade”, mais propriamente, quando seu ofício é promover a *barbárie*. O que está operando não é algo da ordem da “razão” e sim como ele subjetivou sua relação com a *Lei*. Neste caso específico, nos defrontamos com um caso de uma “razão cínica”; alguém que

não é propriamente imoral, mas colocar a moralidade mesma a serviço da imoralidade, sim. Sua astúcia consiste em fazer a proibidade servir a desonestidade; a moral ser o álibi da locupletção e a verdade, a melhor maneira de mentir.⁷⁸

Para compreender a “razão cínica” seria preciso analisar como é possível o surgimento de um caráter como, por exemplo, o do Dr. Schoenfelder, médico dos instrutores alemães na técnica de matar judeus e que tocava acordeão maravilhosamente bem nas festas do batalhão policial.⁷⁹ É possível considerarmos que esse processo de instauração da insensibilidade perante a violência ocorre por dois caminhos: o primeiro é pela experiência física da própria violência e o segundo é pela instauração de uma “razão” capaz de explicar os motivos que fundamentam tais práticas. O primeiro processo de insensibilização está pautado na capacidade

⁷⁷ GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit., p. 281.

⁷⁸ GOLDENBERG, Ricardo David. *No círculo cínico, ou, Caro Lacan, porque negar a psicanálise aos canalhas?* Op. cit., p. 97.

⁷⁹ Cf. GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Op. cit., p. 285.

de suportar a dor com total indiferença. Para Adorno, esse estado de insensibilidade é constituído por sujeitos que passam pela experiência da violência como um meio de educar-se.⁸⁰ Uma efetiva “educação para a sensibilidade” deveria tentar evitar de todos os modos, qualquer “prática educativa” que servisse de “fundamento” para o surgimento de sujeitos aptos à violência.

No segundo processo de insensibilização, a violência é realizada e aceita, já que seu uso pode ser completamente racionalizado. O homem é educado para fazer e aceitar aquilo que é passível de ser justificado como algo “justo” e “necessário”. Neste caso, o exercício da violência passaria despercebido por estar acompanhado de um conjunto de formulações de causa e efeito que buscariam explicar os motivos que a ocasionaram. Os discursos que sustentam tais explicações e os motivos acerca da violência podem estar pautados em explicações de base social: ou seja, um assalto ocorre **porque** o bandido quer dinheiro, mas se for seguido por morte é **porque** houve reação da vítima; na periferia das cidades, as chacinas ocorrem **devido** aos acertos de contas entre os traficantes de drogas e seus consumidores; o sujeito brigou **porque** estava bêbado: entre uma infinidade de casos e respectivas explicações que refletem um “desajuste social” do sujeito que praticou a ação violenta.

Ao que parece, a sociedade se satisfaz com a convivência e o uso da violência, desde que se possa explicar com certa dose de “racionalidade”, sua gênese, uso e finalidade. Contudo, ocorrem situações que desestruturam a organização de uma possível explicação sobre os motivos capazes de justificar o uso da violência nesta lógica de causa e efeito, em que a base é o “desajuste social”. Isso ocorre, por exemplo, quando um rapaz de classe média (ou alta), que possui todas as condições de subsistência, comete um ato violento, conforme ocorreu com o estudante de medicina Mateus da Costa Meira, que entrou armado no cinema do Morumbi Shopping, no dia 03 de outubro de 1999 e atirou contra a platéia que assistia ao filme, com uma metralhadora (Cobray M-11/9 — semi-automática, calibre de 9 mm com capacidade de disparar 950 tiros por minuto), tendo como resultado a morte de três pessoas;⁸¹ ou no caso de Suzane Louise von Richthofen que junto com o namorado, Daniel Cravinhos de Paula e Silva, planejou a execução de seus

⁸⁰ Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Op. cit., p. 128.

⁸¹ Cf. NETO, Ricardo Bonalume. Arma é fabricada com objetivo de matar em locais fechados. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, 5 de novembro de 1999, p. 2.

país.⁸² Ainda não se podem esquecer os crimes cometidos pelos médicos: o pediatra Eugênio Chipkevitch e o cirurgião plástico Farah Jorge Farah, ambos, criminosos que abalam na sociedade a *ilusão* de que os “bem” educados são aqueles que **improvavelmente** cometem transgressões à *norma*.

Como explicar para a sociedade a violência cometida por Mateus, já que ele tinha uma condição de vida sustentável e estava no último ano do curso de medicina? Como explicar os motivos do crime de Suzane se ela também vivia com todas as possibilidades de obter “sucesso” na vida? Como explicar os crimes dos médicos? Como explicar tantos outros crimes cometidos por sujeitos acima de qualquer suspeita? Com um “olhar” superficial, a situação de vida de Mateus; Suzane; Eugênio e Farah, não apresenta nenhum motivo aparente que explique a produção desses tipos de atitudes violentas, cujas justificativas parecem insustentáveis perante a lógica de causa e efeito. No entanto, um motivo capaz de justificar a atitude violenta de Mateus, Suzane, Eugênio e Farah faz-se necessário, pois a sociedade não aceita que tais atitudes façam parte do mundo humano, no mínimo, irão considerá-los como sendo “desumanos”. Já não seria hora de aceitarmos “que as pessoas não podem ser explicadas automaticamente a partir de condições como estas. *Em condições iguais alguns se tornaram assim, e outros de um jeito bem diferente*”.⁸³

A justiça, por sua vez, julga o delito tendo como base a possibilidade de compreender (ou não) os motivos da transgressão da lei fazendo uma reconstituição discursiva do crime ou, até mesmo, em “ato” de como o “réu” procedeu na cena do crime. Nesta situação, todos presentes tornam-se espectadores da “monstruosidade” e “racionalmente” podem “julgar” os motivos do crime, o que os capacitam a determinar com exatidão a “punição” a ser cumprida pelo réu. Não seria o julgamento do crime um local propício para que o infrator explicasse à sociedade os motivos do uso da violência?

É preciso saber os motivos para poder punir, aplicando uma “medida justa” em relação aos atos de violência cometidos pelo infrator.⁸⁴ Se os motivos do uso de violência por parte do “criminoso” forem

⁸² Cf. PENTEADO, Gilmar. Suzane e o namorado trocam acusações. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 04 de dezembro de 2002, p. C 4. Nesse caso foi assassinado o casal Marisia e Manfred von Richthofen, com a participação da filha (Suzane), o namorado (Daniel) e o irmão do namorado (Cristian). Cf. *idem*.

⁸³ ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 131-2 (grifo nosso).

⁸⁴ Um tipo de punição é buscar a justa medida da infração cometida, para aplicar a pena. Podemos observar que essa concepção de justiça ainda se faz presente, principalmente, quando o juiz da cidade de Lahore pronuncia a pena do paquistanês Javed Iqbal que é “acusado de matar cem crianças de forma cruel”. INTERNACIONAIS, AGÊNCIAS. A justiça manda retalhar o assassino. *Folha de S. Paulo*, Mundo 1, 17 de março de 2000, p.13. Ele foi condenado “a morrer da mesma forma como matava: a pena prevê que seja estrangulado e tenha o corpo cortado em pedaços, que serão dissolvidos em ácido. Tudo isso em praça pública”. *Idem*.

justificáveis, o réu pode até mesmo ser absolvido da “punição” ou obter uma redução da pena.⁸⁵ Entretanto, mesmo que nada justifique os “atos” “criminosos” e se ele for considerado culpado, o próprio “julgamento” não deixa, de um lado, de ser um oportuno lugar para que a “razão cínica” do “criminoso” “justifique” e exponha que seus “atos” são “justos”, e de outro lado, para que ele possa promover um completo *fascínio* dos neuróticos que, ali presentes, tentam “explicar” e “cientificamente” “julgar” em detalhes como assassino foi motivado a praticar o crime. Um outro modo de pensar essas *atuações de violência* seria o de observar como o “criminoso” se relaciona com a *Lei*.⁸⁶

No caso de Eichmann, já citado anteriormente, seus crimes podem ser compreendidos devido ao fato de ser ele, um excelente burocrata cumpridor das ordens. Contudo, no caso de Mateus, Suzane, Eugênio e Farah, não se encontram facilmente explicações para seus crimes, pois a lógica de causa e efeito num primeiro momento, não permite toda a compreensão, ou seja, a “razão” não opera para explicá-los, não se tem lugar para qualquer justificativa para os motivos de seus crimes. Isso não impede que possam surgir infinitas tentativas de justificá-los: eles usavam drogas; possuem algum tipo de distúrbio mental; na escola eram meio esquisitos; estressados; rejeitados; deixaram de tomar remédio antipsicótico; tinham acesso a armas, andaram com “más” companhias, sofriam algum tipo de pressão; etc. Por que as explicações sobre as atitudes de violência centram-se “racionalmente” na lógica de causa e efeito? Por qual motivo precisamos de algo que nos informe sobre os “reais” motivos “humanos”, mais propriamente, “desumanos” que os tornam “maus”? Não seria menos trabalhoso se simplesmente aceitássemos a “maldade” do sujeito como algo pertencente ao “humano, demasiado humano”?⁸⁷

Num primeiro momento, vincula-se a violência às condições materiais de vida do sujeito, mas se a pessoa que cometeu a atitude violenta tem uma boa condição de vida, a resposta poderá vir pelo lado emocional, ou seja, pelo desajuste emocional do praticante. Para Calligaris são essas as possíveis explicações da violência na nossa sociedade: drogas, armas ou problema pessoais,

⁸⁵ Cf. PINTO, Antonio Luiz de Toledo. *et alli. Código Penal*. Op. cit.

⁸⁶ Sobre esse *fascínio*, seria oportuno questionarmos a “vontade de saber” sobre os motivos do “criminoso”, ou seja, porque tanto nos interessa *saber* as “motivações” que o levaram a cometer um determinado crime? Seria para aplicar a “medida justa” da punição para que *outros* não queiram se tornar “criminosos”? A sociedade justifica a sua atenta escuta sobre os “motivos” do criminoso como se fosse possível medir a pena a ser cumprida, mas o seu real interesse poderá ser o de *querer saber* sobre os “prazeres do crime”.

⁸⁷ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

sobre as quais temos a ilusão de poder intervir. Podemos exigir o fim do tráfico de drogas e o controle das armas. Para a patologia do rapaz também podemos pedir prevenção futura. Dormiremos tranqüilos, por lidarmos com as causas do crime: regulamentando as armas, reprimindo o tráfico, prevenindo abusos de crianças. Isto é, tranqüilos até o próximo assassinato.⁸⁸

Entretanto, o que assusta a todos é que no caso de Eichmann, Mateus, Suzane, Eugênio e Farah, que são filhos “sem problemas” e “bons” cidadãos, é que eles se tornaram “criminosos sem motivos”. Qual a garantia que *outros* pais estão tendo, de que suas mortes não estejam sendo detalhadamente planejadas? Como podemos *saber* que um burocrata do Estado não esteja planejando a “solução final”? Qual a garantia de que o médico não vá cortar o nosso tecido para além do necessário numa maca de cirurgia? Como podemos *saber* que ao sermos dopados e deitados numa maca cirúrgica não seremos violentados? Enfim, como podemos lidar com os “monstros” que podemos inesperadamente nos tornarmos? Quem e como são “formados” esses criminosos? O que lhes faltou em “educação” para cometerem tamanha brutalidade?

São explicações necessárias para que os pais, pacientes, adolescentes, entre tantos, possam dormir sem terem que trancar a porta do quarto onde se deitam e possam ter a “certeza” de que acordarão vivos. No caso de Mateus, Suzane, Eugênio e Farah, podemos argumentar que são situações isoladas e quem nem todos têm propensão a esses tipos de crime, mas o que se pode dizer da história de Eichmann e de todos aqueles que compartilharam das atrocidades do nazismo? Sobre *isso* pode ficar constatado que quase toda a sociedade alemã em seu “silêncio” perante a matança de judeus, foi conivente com essa tamanha brutalidade. A “solução final” produziu discursos que estimulavam e promoviam a coisa “certa” a ser feita, ou seja, uma certa apologia a práticas violentas contra o judeu, pois somente assim é que se tornou possível a impunidade e a “certeza” para que todos os alemães, gloriosamente, participassem desse modo *bárbaro* de agir e “ser”.

O caso de Mateus, Suzane, Eugênio e Farah nos levam a pensar na situação de *transgressão*, pois diferente de Eichmann eles *atuaram* em desarmonia com a *Lei*, mais propriamente, promoveram uma ruptura com a *norma*. Essa atuação *anormal* é algo que pode nos proporcionar um “espanto”, pois algo do humano se apresenta como sendo completamente *desumano*. Contudo, é preciso declarar que há um “espanto maior” quando a *norma* é matar *cruelmente*. É para essa dimensão do humano que os crimes de Eichmann apontam diretamente. Ele, em sua “banalidade do mal”,⁸⁹ mostra um humano sobre o qual *não queremos nada saber*

⁸⁸ CALLIGARIS, Contardo. Crimes da cultura do mal-estar. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, 5 de novembro de 1999, p. 8.

⁸⁹ Cf. ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Op. cit., p. 274.

sobre os seus motivos. Preferimos não aceitar o “humano, demasiado humano”⁹⁰ que podemos “vir a ser”, “julgando-o” e desqualificando suas ações como *atuações* pautadas na apologia da vingança, no desajuste social, na *anormalidade*, nos problemas de desenvolvimento da personalidade, enfim, em discursos encobridores sobre *desejos*, diante dos quais relutamos e dos quais *nada queremos saber*.

Todas as *atuações* que não se enquadram na “moral” como sendo *normais*, são compreendidas como um *desvio* no “estado do ser” que, em última instância, o define como um sujeito comprometido na sua sanidade mental. Esse sujeito *anormal* poderá ser “curado” de sua patologia através de uma intervenção médica ou *punitiva*, pois a qualquer custo o *desvio* deve ser eliminado para se retomar a *normalidade*. Temos assim, a cura médico/educativa do “ser” e isso é, principalmente, enfocado no discurso pedagógico, médico e jurídico, os quais se estruturam sob determinadas “verdades” o que o sujeito “é”. São discursos da “verdade” que não permitem espaço para a *alteridade* e sim, somente, para uma total ampliação da *intolerância* perante o sujeito que “não é”.

A “educação”, não opera somente com o objetivo de manter a “adequação” da criança ao mundo adulto ou de manter o adulto em seu pleno “estado de funcionamento”, a mesma pode ser compreendida também como um mecanismo de averiguação do surgimento dos “desajustados”. Portanto, no interior do “aparelho escolar” podem-se encontrar elementos que indiquem a existência de uma “vontade de saber” sobre o “sujeito do bem”, que definam “milimetricamente” os “princípios pedagógicos” necessários à constituição da “acertada” “aprendizagem”, na qual todos são objetos de “controle” pelo exercício de uma ininterrupta visibilidade, principalmente, aqueles que são classificados como os ditos *anormais*. Junto dessa operação tática de “controle”, ocorre todo um discurso educacional sobre procedimentos pedagógicos — a “seqüência pedagógica” — que se devem realizar para encaminhar a formação: o que fazer, como fazer, onde fazer, quando fazer, o que não fazer para que a criança não se desvie para o “mau caminho”. Em termos caricaturais nos referimos, novamente, ao filme musical “The Wall”, o qual consegue demonstrar o tipo de escola que se constituiu na nossa modernidade, ou seja, uma instituição de ensino que busca a todo custo a realização do “controle” com a “esperança” de que se mantenha o *imperativo da norma*.⁹¹ Apesar da existência desse projeto de “controle” ostensivo na “formação” do “sujeito do bem”, os “desajustados” continuam a subverter a “ordem” e a constituírem-se num obstáculo para o exercício da “correção”, que é

⁹⁰ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

intensivamente empregada para eliminar tais “transtornos pedagógicos”.⁹² Entretanto, são os *anormais* que demonstram com o seu jeito “desajustado” de “ser” que a “tarefa pedagógica” é “impossível” de ser cumprida. Eles rompem com a *ilusão* de que se pode *controlar* o humano, mais propriamente, o desvio do sujeito em “ser” o “não ser”.

Podemos observar que Eichmann, Mateus, Suzane, Eugênio e Farah são histórias individuais de vida que de certa forma podem representar a própria história da civilização na relação entre a contenção e o desprendimento da *fúria destrutiva*. Neles encontra-se presente o *desejo de matar*, o qual o “homem moderno” orgulha-se em dizer para si mesmo que sobre *isso nada sabe* e, pretensiosamente, considera-se sob total *controle* de “si mesmo” ao ponto de poder considerar-se completamente “pacificado”. Entretanto, podemos a qualquer momento perder o *controle* da situação,⁹³ como aconteceu com Eichmann, Mateus, Suzane, Eugênio e Farah, mas com o agravante de que eles não agiram apenas *impulsionados* pelo ódio e sim porque são aqueles que se utilizam da “razão” para planejarem detalhadamente a sua *atuação destrutiva*.

Pode-se concluir que o homem não corresponde somente à realização da “bondade” e da “virtude” e sim de tantas outras realizações de “atos bárbaros”, que de um modo geral atribuímos como sendo “não humanos”. Contudo, os “desumanos” seriam um tipo de sujeito que não foi muito bem sucedido no *recalque* do *desejo de matar*? Não poderíamos considerá-los como sendo uma “imagem real” e invertida do “bom humano” que tanto desejamos “ser”? Nossa vontade de puni-los não seria decorrente de eles “mostrarem” algo de nós que não queremos ver? Não seria oportuno que de uma vez por todas o homem pudesse reconhecer seus *desejos* “desumanos” em vez de “sem tempo” e “apressadamente” *recalcá-los*? Quando o homem assumirá a “responsabilidade” por aquilo que poderá “vir a ser”?

É sempre bom lembrar que o *sintoma é o retorno do recalcado*, mas *isso* não significa a aceitação da *barbárie* com desculpas como algo do tipo: “Ah! O que eu posso fazer? Eu sou humano e essa é a minha condição humana”; “não sabia o que estava fazendo”; “não tinha a intenção de machucar”; “não tive culpa”;

⁹¹ Cf. PARKER, Alan. *Pink Floyd - The Wall*. Op. cit.

⁹² Quantos “*abus-pedagógicos*” sabem como se deveria “usar” o “aparelho escolar”? Eles estão sempre “circulando” na escola à espera de “opinar” sobre os seus *desejos de controle* para todos aqueles que, de uma forma ou outra, manifestam a “desordem” no ambiente escolar.

⁹³ O suicídio do meu professor de judô deixa-me perplexo com a possibilidade de todos nós sermos passíveis de perdermos o *controle*. Um sujeito “bondoso”, “pacífico” e “calmo” no uso das palavras que na madrugada do dia 13 de dezembro de 2002 resolveu pôr fim à vida estrangulando-se com a própria faixa de judô no portão de sua casa. Um *ato* que elimina qualquer tipo

entre tantas maneiras de não assumir seus próprios atos. Tais atitudes, “irresponsáveis” podem nos levar à constituição de um tipo de sujeito estritamente *cínico*. Evitar o “mal ser” com “desculpas” já é em si a manifestação da *barbárie*, pois é uma “falsa” representação discursiva dos *impulsos destrutivos* presentes no homem; um modo de não lidar com a “verdade” do seu “ser”, isto é, com o *desejo e a atração pelas coisas do “mal”*.

Assumir a “responsabilidade” e evitar o *cinismo* podem se constituir num primeiro passo para que se evite a realização da própria *barbárie*. Para tanto, seria preciso que o sujeito pudesse colocar *simbolicamente* em circulação, o seu *desejo*, pois o permitiria lidar com “coisas” que o surpreendessem, através de *atos*. Não *simbolizar* os *desejos*, constitui um tipo de sujeito que evita a “responsabilidade” do seu “ser” e se torna *cínico* perante a sua própria *barbárie*, sendo que mesmo com as mãos ensangüentadas diria: “Você diz que *eu fiz isso*? Não tive culpa! Eu nunca seria capaz de fazer mal a alguém”.

Tanto, Eichmann, Mateus, Suzane, Eugênio e Farah, são sujeitos que exigem que um “outro”, supostamente *normal*, olhe para os seus *atos* e os julguem pela sua inocência, mais precisamente, são “monstros” por *mostrarem* a nossa própria *humanidade*. Seria como se eles fizessem coisas para que todos nós olhássemos e pudéssemos afirmar: “eles não tiveram escolha em ‘serem maus’ sujeitos”. Operam num estado de “razão” esclarecedora de suas atitudes que nos leva a pensar que os *brutamontes* são sujeitos que estão para além do “cinismo”, pois, paradoxalmente, podem esconder e expor toda a “monstruosidade” em cada um de seus *atos*. Eles deixam transparecer que há um fundo de “verdade” em seu “ser” e que são possuidores de “certezas” que justificam e instituem o “mal” como um “bem” a ser realizado, mais propriamente, fazem de tudo para que reconheçamos o nosso *desejo de querer destruir*.

Afirmamos anteriormente que há sujeitos que estão “para além do cinismo”. Essa afirmação exige que retomemos o significado estrito da palavra “cinismo”, na qual podemos notar que “ser cínico” possui uma outra conotação, pois “os cínicos receberam tal apelido (do latim ‘cynicus’, de origem grega, para designar o cachorro) porque mordiam como cães ferozes os hipócritas e os poderosos”.⁹⁴ Na origem dessa palavra o “ser cínico” é um sujeito que não esconde a “verdade” de seus *atos*, pelo contrário, é um defensor “leal” e “público”, pois, o que Romano não deixa de observar é que

de “pensamentos” e “palavras” e me mantém no silêncio da dor sobre o reconhecimento da “perda” e, principalmente, pela incapacidade de compreendermos o “humano” que podemos “vir a ser”.

⁹⁴ ROMANO, Roberto. Em defesa do cinismo. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 25 de abril de 2001, p. A 3.

o cachorro é símbolo, na cultura grega, da amizade política mais nobre. Platão afirma que os dirigentes da república devem ser como os cães: gentis e leais para com os de casa; ferozes contra os inimigos. E o tirano seria como o lobo que devora os bens dos cidadãos em proveito próprio. Daí a tese de Jean Bodin sobre a tirania: 'Tirano é o que usa os bens dos súditos como se fossem seus'(...). Tudo entre nós está invertido e pervertido. A começar pelo tom errado que damos à uma das mais rigorosas éticas filosóficas do Ocidente, a cínica.⁹⁵

Abandonamos o modo *cínico* da cultura grega e vivemos o modo *cínico* do homem moderno, o qual, em nosso estado atual de comportamento, pode ser compreendido como um “ser” que além de mentir para “si mesmo” e para o *outro*, deliberadamente, na “má-fé”⁹⁶ assume que em seus *atos* há uma “verdade” para que possa esconder a “verdade” de seus *atos*.

Caso “acreditemos” que seja “possível” alterar a predominância do “estado em ser” cínico do sujeito para um modo *cínico*, vivido anteriormente na cultura grega, seria preciso conduzirmos nossas reflexões do “antipedagógico” a uma referência direta sobre a questão da *ética* e das suas “impossíveis” manifestações naquilo que possa resultar na *atuação* do “humano, demasiado humano”.⁹⁷ Contudo, torna-se “impossível” definirmos o que seria uma *ética* na *atuação* humana, pois estaríamos caindo no problema de fixarmos um conjunto de *normas* para aquilo que deve ser estritamente humano. A saída para essa situação é encontrarmos um lugar onde se possa pensar sobre aquilo que “somos” e, “fundamentalmente”, como, de modo corriqueiro *atuamos* com *barbárie* em relação ao *outro* sem estabelecer um julgamento moral. A psicanálise pode se constituir nesse lugar, pois é onde o sujeito pode se permitir “escutar a si mesmo” e buscar nesse processo, *destruir* e *construir* a todo instante a sua própria subjetividade. Um caminho no qual nem analista e paciente podem saber onde chegarão, contudo “sabem” que há um ponto de partida do “ser” falante — seu “sofrimento” — e *isso* pode levá-los a um *outro* tipo de “ser”, mais propriamente, a “impossibilidades” de “não serem” iguais ao ponto de chegada do “ser” analisado.⁹⁸ O melhor a fazer nessa

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ Cf. SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Op. cit.

⁹⁷ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

⁹⁸ Para Lacan a direção do tratamento analítico é algo que “não se deve de modo algum dirigir o paciente. A direção de consciência, no sentido do guia moral que um fiel do catolicismo pode encontrar neste, acha-se aqui radicalmente excluída. Se a psicanálise levanta problemas para a teologia moral, não se trata daqueles da direção de consciência, a cujo respeito lembramos que a direção de consciência também os suscita. A direção do tratamento é outra coisa. Consiste, em primeiro lugar, em fazer com que o sujeito aplique a regra analítica, isto é, as diretrizes cuja presença não se pode desconhecer como princípio do que é chamado ‘a situação analítica’, sob pretexto de que o sujeito as aplicaria melhor sem pensar nelas”. LACAN, Jacques. A

“viagem” do “ser” é não ter *esperança* em querer alcançar algum lugar, mas ter somente a presença de um *desejo* em querer *saber sobre o não saber*. Isso, a “impossibilidade” de *saber sobre o não saber*, poderá favorecer uma experiência subjetiva que, de uma forma ou de outra, possivelmente alertará o seu “ser” e quem sabe, um “ser” que no “impossível” da sua “maldade” possa “administrar” melhor seus próprios conflitos e amenizar os seus *desejos destrutivos*.⁹⁹ Neste sentido, a psicanálise e, principalmente, uma prática educativa balizada por uma atitude *ética*, pode nos favorecer um olhar e, mais propriamente, uma *escuta* e *olhar* atentos sobre os “direcionamentos pedagógicos” para uma formação da subjetividade predisposta a realizar a *crueidade* — *educação para a insensibilidade*. Já que estamos falando de formação do sujeito, deveríamos nos centrar atentamente no discurso educacional com o intuito de que essa aproximação das conexões entre a *Educação e Psicanálise*, possa nos favorecer a pensarmos o humano de uma “verdadeira” e “possível” ambigüidade que oscila entre o “bem” e o “mal” para um “impossível” “olhar” e “escuta” do paradoxal “modo de ser” do sujeito — para além do “bem” e do “mal”.¹⁰⁰ Ainda está *para* surgir uma pedagogia que seja estritamente humana, ou seja, que reconheça o “mal” como uma parte do humano. A “pedagogia” estrutura-se na “verdade” de que seria “possível” educar o homem para a “paz”, portanto, é em si uma “pedagogia desumana”.

Sabemos na insistência “pedagógica”, a todo custo evitar o “mal”, mas não *sabemos* lidar com o nosso *desejo de destruição*. Não *sabemos* como impedir a “banalidade do mal”,¹⁰¹ mais propriamente, a nossa *barbárie quotidiana*. A cada “transgressão” em direção ao “mal” surgem novas “fórmulas pedagógicas” para o “bem”, na qual se renova e se consubstancia a *esperança* de que é “possível” a civilização apaziguar todo o seu *ódio*. Os educadores — os “profetas da verdade” — têm buscado esquecer todos os nossos “fracassos educacionais”, mais propriamente, livrar o *homem da* “responsabilidade” em “ser” — sua condição *bárbara*.

A aproximação (ou defrontamento) das teorias educacionais com a *psicanálise* não seria para firmar o “certo” ou “errado” em como se deve “educar” o sujeito para o “bem” e muito menos seria a instituição de

direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: _____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998. p. 592.

⁹⁹ Diríamos que uma “boa educação” — *antipedagógica* — seria aquela que pudesse fazer com que o aluno permitisse deixar transparecer o seu “monstro”, ou seja, um modo de *conhecer a ti mesmo*.

¹⁰⁰ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

¹⁰¹ Cf. ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Op. cit., p. 274.

um “modelo” no sentido de apontar um novo rumo para as “teorias educacionais”. A *psicanálise* nada tem a dizer sobre o modo “correto” de como fazer a “prática educativa”, pois se assim fosse, estaríamos “repetindo” a “solução pedagógica”, ou seja, formulando mais uma *ilusão* dentre tantas outras que se encontram nos “manuais” de educação. O mais sensato é trabalhar com a *psicanálise* na contramão dos “manuais” de educação, mais precisamente, como uma teoria que pode nos ajudar a pensar sobre o que *não se deve fazer na “prática educativa”*.¹⁰² Enquanto a preocupação central dos “manuais” de educação é justamente o contrário, ou seja, a de produzir uma “acertada” ação educativa. Os “pedagogos” seriam aqueles que se intitulam como os que “sabem” — porque leram os “manuais” — o que seria a *atuação* educativa “correta”, com a intenção de “produzir” um “bom” sujeito.¹⁰³ Ao contrário dessa situação, reafirmamos, que uma *ética* educativa poderá ser formulada desde que se abandonem as “verdades pedagógicas” e de que nos situemos mais precisamente no campo da “antipedagogia”. Em vez de propor mais uma forma de como fazer o “certo” para educar, seria mais “verdadeiro” optarmos por apenas deixar as “coisas acontecerem” e “esperar” o “tempo”, o momento apropriado para assumirmos a “responsabilidade” no uso da palavra para que se intervenha no *outro*, num *diferente*, a realização do seu “modo” de “ser”, mais propriamente, *educá-lo* sem que para tanto seja preciso anulá-lo enquanto “ser desejante”. *Educar seria uma tarefa em ampliar-se a tolerância pela diferença sem que se impeça a transmissão dos “não saberes” acumulados pela civilização, ou seja, educar seria um ato de deixar o educando em “dúvida” sobre as “verdades” pronunciadas, para que ele possa permitir “ser” o seu próprio “não ser”*.

Não nos permitimos o “tempo” necessário para pensarmos as nossas “dúvidas”, a “falta”, inclusive, a de “certezas”. Portanto, o ponto central em que a *psicanálise* nos ajuda a pensar sobre as “teorias educacionais” é o de que é preciso abandonar as “ilusões pedagógicas” e assumir aquilo que se pode comumente denominar-se como sendo o “verdadeiro estado do ser”. Entretanto, o que seria essa “verdade do ser”?

Primeiramente, na busca da “verdade do ser” o que se pode afirmar é que essa “verdade” não existe e, simultaneamente, existe a “verdade” em “ser”. Isso pode ser considerado o *paradoxo* do nosso “ser”, ou seja, poderíamos compreender que “nada somos” e, somente, por sermos esse “nada” é que nós “somos”.

¹⁰² Cf. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação (2002). Op. cit.

¹⁰³ No campo educacional em vez de dizermos “caráter manipulador” poderíamos usar o termo “pedagogo manipulador”. Cf. ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Op. cit., p. 129.

Para tanto, reconhecer o “nada que somos” — a *ferida narcisística* — é preciso não nos deixarmos mais *iludir* e, principalmente, não nos circunscrevermos em “verdades” sobre o nosso “ser”, tais como são os discursos pedagógicos, por exemplo, os quais definem o “ser” na dualidade entre o “bem” e o “mal”. Isso significa que o sujeito terá que reconhecer o “bem” e o “mal” não como algo cindido entre dois abismos, no qual um deve ser cultivado e outro ceifado.¹⁰⁴ Reconhecer o “humano, demasiado humano”¹⁰⁵ que somos é dissolver essa cisão que os discursos sobre o sujeito circunscrevem naquilo que devemos “ser”. Essa alteração que podemos já denominar e circunscrever no campo da educação como *antipedagógica* poderá determinar um outro formato na atividade educativa, pautada no “princípio de realidade”. Nesse tipo de educação o que está em jogo é a construção de uma “prática educativa” em que não se engane, mais precisamente, não se *iluda* o homem naquilo que ele “é”, ou seja, que venha a torná-lo ciente de sua “verdadeira” desarmonia em “ser”. Podemos continuar vivendo as coisas do “bem” e do “mal”, mas o reconhecimento dessas dimensões como sendo algo do humano permite uma alteração na *ilusão* em sermos o “bem” ou o “mal”. Portanto, quando uma *ilusão* se sabe a si mesma como uma *ilusão*, fica resguardada a distância entre o sujeito e o registro dos ideais, que não é outra que a “fenda” mesma do *desejo*.¹⁰⁶

Contudo, é preciso reconhecer o “mal” para que não seja usado como um álibi, ou seja, tem que se trabalhar em termos educativos para que não permitamos a circulação dos sujeitos *cinicamente atuantes*. O reconhecimento da *ferida narcisística* pelo sujeito, nos coloca na “impossibilidade” de torná-lo “responsável” pelo seu “vir a ser”. Não se pode deixar de considerar que a educação assume um papel

¹⁰⁴ A palavra cultura é muito expressiva, pois o seu significado pode ser estendido aos cuidados que se tem para com uma plantação, como também, ao resultado desse cultivo. Assim, temos “dois significados básicos. O primeiro e mais antigo é aquele pelo qual significa a *formação* do homem, o seu melhorar-se e refinar-se (...). O segundo significado é aquele pelo qual indica o produto dessa formação, isto é, o conjunto dos modos de viver e de pensar cultivados, civilizados, que se costumam também indicar pelo nome de *civilização*”. ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Op. cit., p. 209 (grifo do autor). Assim, a tarefa educativa é uma atividade do “cultivo” que se desdobra em dois momentos: o de voltar-se para os cuidados com a “formação” e o resultado; mais propriamente, o “produto”. Entretanto, aquilo que se propõe no “cultivo”, quase sempre, não é alcançado enquanto “produto”. Para evitar tal descompasso busca-se encontrar a “solução pedagógica”, que nada mais seria, fazendo um paralelo com a “cultura das plantas”, a *ilusão* de encontrar uma “educação transgênica” — uma educação que elimine todos os “males” e fortifique todo o “bem”.

¹⁰⁵ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Op. cit.

¹⁰⁶ Cf. CALLIGARIS, Contardo. A terapia da faca e do superbonder. Op. cit., p. 8. Assim sendo, uma “vida adulta” seria pautada num “princípio de realidade” que pudesse fazer com que o sujeito “verdadeiramente” se defrontasse com as “coisas”, naquilo que elas “realmente são”, “em outras palavras, mesmo que seja inevitável a vida se sustentar em ilusões, nada impede que o homem saiba inconscientemente que elas são isso mesmo, ou seja, a *marca do desamparo existencial* e não indícios de nenhuma transcendência”. LAJONQUIÈRE, Leandro de. Sigmund Freud, a educação e as crianças. *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. VII, n.º 12, p. 124, março. 2002 (grifo nosso).

primordial na constituição do processo *civilizatório*, pois a mesma impõe restrição aos *desejos* ordenados pelos nossos *impulsos destrutivos*. Desde muito tempo já se sabe que é necessário para manter a vida do homem na civilização, a instauração de uma educação que o faça renunciar a seus *impulsos destrutivos*, ou seja, o homem deve estar sob “total controle” de si mesmo.

O controle do humano que “somos” já é uma árdua tarefa, entretanto, seria menos penosa em termos educativos, se pudéssemos aceitar e, até mesmo, ampliar a *tolerância* em “escutar” o *outro* “falar” de suas “possíveis” e “impossíveis” maldades e *isso* “em si” já seria algo estritamente educativo, — para não dizer terapêutico —, pois permite a *elaboração* e as condições para que o sujeito que “pensa” se “responsabilize” pelo seu “ser”. *Isso* insistimos em denominar como a *antipedagogia*, pois em vez de *normatizar* seria uma educação que saberia lidar com o *susto do humano que podemos “vir a ser”*; a de se *surpreender com o “ser”*; a assumir o “não saber” perante o *caos*; a enfrentar o “desespero” e a “loucura” do “ser”. Lidar com essa perspectiva educativa seria a tarefa do “impossível” em reconhecer o (des)humano que “somos”, em vez de esconder, aquilo que tantos os nossos educadores repetem: “o mal não compensa”. Diríamos que sim, que o “mal não compensa”, entretanto, ele é “compensado” num tempo futuro, no qual quando menos se esperar, o sujeito fará na “calada da noite” coisas que teria vergonha de fazer à plena “luz do dia”.

A educação pautada nas “teorias educacionais” partiu para uma outra linha de ação fazendo uma *ceifa* total no “mal” presente no sujeito. *Isso* seria exigir do sujeito que ceda aos seus *desejo* para que, em troca, seja permitida a sua “inclusão” na sociedade. Para tanto, conforme já afirmarmos anteriormente, deve renunciar à *pulsão de morte* — a diferenciação — para se manter estritamente alinhado na *pulsão de vida* — a agregação.¹⁰⁷ Entretanto, como os sujeitos poderiam permitir que fosse cortado deles algo que tão “valiosamente” lhes pertence? A melhor coisa a fazer é esconder esse algo “maldoso” que *não sabemos* muito bem o que é para depois, no “escuro”, num lugar em que ninguém nos veja, podermos abrir essa “caixa de pandora”¹⁰⁸ e darmos uma olhada naquilo que guardamos às pressas de nossos pais e educadores a

¹⁰⁷ Cf. GRACIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Op. cit., p. 157.

¹⁰⁸ Diz o mito que “Pandora transportara consigo um pote que deveria manter, eternamente, fechado. Mas Hermes colocara a curiosidade no coração de Pandora, levando-a a destapar o pote, de onde saíram todos os males que se espalharam, imediatamente, sobre a terra. No fundo do pote restou, unicamente, a esperança, a fim de reconfortar o gênero humano”. HACQUARD, Georges. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Trad. Maria Helena Trindade Lopes. Porto: Edições ASA,

respeito do nosso “ser”. Mas, ao abriremos essa “caixa de pandora” na *esperança* de encontrarmos algo que tão valiosamente foi guardado, deixamos sair coisas que não reconhecemos como sendo do nosso próprio “ser”, ou seja, podemos passar a “ter” um sentimento de *estranhamento*, pois não controlamos aquilo que vem à superfície do nosso “ser”. *Isso, cada um de nós “pedagogicamente” deveria fazer, ou seja, abrir cuidadosamente a nossa “caixa de pandora” e mostrar o “ser” monstro que “somos” sobre o qual nada queremos saber.*

Acreditamos na “promessa pedagógica” de que, se formos bondosos — mantivermos a “caixa de pandora” sempre fechada —, seremos reconhecidos (*identificação*) como pertencente ao *agrupamento* e isso que mais “desejamos” fazer parte de um *grupo* para “ser sujeito” e possuidores de “verdades”. Tudo indica que nem todos aceitam essas condições impostas e acabam por abandonar “os mandamentos educativos” e realizar as transgressões perante a *norma* e aqui existe um paradoxo, pois em alguns momentos a *transgressão* pode ser algo que valoriza a vida e em outros momentos pode ser uma desvalorização da vida.

Por que não “somos” sempre os mesmos — o “bem”? Em outras palavras, não podemos deixar de repetir a pergunta: como o *mal* pode fazer tanto sucesso se oferece o inferno àqueles que o praticam? Essa pergunta em princípio está “errada”, pois a mesma já circunscreve o sujeito no estreito círculo das coisas do “bem” e o do “mal”. O que não podemos deixar de afirmar que o homem provavelmente sente alguma vantagem nesse tipo “em ser” e, com certeza, deve alcançar um tipo de *satisfação* que de modo algum suportaria uma *frustração* em “não ser”.

As “teorias educacionais” e “os mandamentos” religiosos têm contribuído muito para impedir que o sujeito fale de seus *desejos*. Não ficar preso a dogmas religiosos ou promessas educacionais de pacificação do sujeito pode nos tornar “responsáveis” por aquilo que “somos” e, quem sabe, contribuir para evitar a formação de *assassinos normais*, e sim, contribuir na *formação de anormais pacificados*.¹⁰⁹ O surgimento

1996. p. 234. A atividade educativa poderia seguir essa metodologia que podemos denominar de “caixa aberta”, ou seja, deixar que todos os “males” do sujeito possam circular livremente, mantendo no seu interior apenas a “esperança” em “ser”.

¹⁰⁹ Considero que os *assassinos normais* são aqueles que decidiram pelo “bem”: jogar a “bomba atômica” em Hiroshima; declarar guerra para garantir a paz; exterminar o povo Judeu (a “solução final”); enfim são aqueles que operam no interior da *norma* — *razão cínica* — e atuam como se fossem “verdadeiros” “insanos”. Os *anormais pacificados* seriam aqueles que discordariam de todas essas *atrocidades consideradas como sendo “normais”*. Eles são taxados de “anormais” e considerados como “loucos” para que seu modo de vida não seja valorizado e seguido. O seu modo de vida *pacificado* é, muitas vezes, considerado como uma excentricidade. Sobre isso não posso deixar de citar uma pessoa que conheci que não comia qualquer

desse tipo de sujeito — *anormais pacificados* — deve ser compreendido como uma construção que torna o “bem” e o “mal” como atributos instáveis do “ser”, pois o próprio sujeito é algo que não possui uma “essência” própria que possa colaborar na definição e qualidade de suas ações. Devemos ter cuidado com o “canto da sereia”, que pode nos fazer acreditar facilmente na *tese* de que a educação é capaz de controlar os *impulsos destrutivos* do homem e evitar a *barbárie*. A fúria destrutiva que toda a história da nossa civilização já demonstrou já não seria um bom indicio para repensarmos no que estamos fazendo com a educação das crianças e dos jovens?

Podemos concluir que até é “possível” pensar na *tese* de que realmente a “educação” pautada na “pedagogia do ser” tornou-se uma garantia do “processo civilizador”, pois instaurou uma contenção dos *impulsos destrutivos*, mesmo que a mesma não se constitua numa garantia de que haja uma eliminação da *barbárie*. Entretanto, não se pode deixar de considerar que em grande parte, essa “pedagogia do ser” contribuiu para difundir a *barbárie* entre tantos, pois por trabalhar com a finalidade de buscar, a todo momento, *reprimir* o “mal”, a educação tem contribuído para a realização da “formação reativa”,¹¹⁰ visto que *somente tem propagado a constituição de um tipo de sujeito portador de uma moral estritamente severa consigo mesma e que esconde no seu interior o desejo predatório*. Portanto, o que mais devemos fazer, em matéria de “educação”, para evitar que a condição humana tenda (ou fenda) para o *mal*?

Dizemos “fenda”, pois *isso*, o “mal”, é uma *ferida* em nosso “ser” da qual *não queremos saber*, para a qual Eichmann, Mateus, Suzane, Eugênio e Farah apontam diretamente, o que de certa forma é taxado como o “errado modo de ser. A “justiça” deve ser feita para que estes sirvam de exemplo e *isso* nada mais é do que um modo simples de evitar (inibir) que *outros* não se abra (pandora) e venha a “revelar” o seu

tipo de carne, pois afirmava que não poderia ser a responsável pela matança de “animais inocentes”. Para muitos, sua atitude de não comer carne pode ser interpretada como “esquisitice”, entretanto, há nisso um princípio *ético* inabalável, ou seja, ao nos alimentarmos com carne, como não “sermos” responsáveis pela matança de animais? Conversando com outra pessoa que comia sem remorso alguma carne, escutei a seguinte argumentação: “comer carne eu como, mas se tiver que matar eu não como”. *Isso* me fez associar diretamente com os argumentos do nazista Adolf Eichmann por seus crimes hediondos, pois ele afirmou, em seu julgamento, que nunca sequer matou um Judeu. Uma triste semelhança, mas não podemos deixar de considerar que os comedores de carne e Adolf Eichmann são sujeitos que operam na mesma perspectiva, ou seja, são sujeitos *cínicos*, mais propriamente, fazem do “mal” um atributo das circunstâncias, pois *nada querem saber* do *outro*: aqueles que são *cruelmente* fuzilados nos *campos de extermínios* ou dos animais abatidos nos matadouros.

¹¹⁰ Cf. FREUD, Sigmund. Tres ensayos para una teoria sexual. 1905. Op. cit., p. 1198

“monstro”, o qual para muitos são *prazerosamente* contidos e cultivados como um modo de potencializar o ódio.¹¹¹

Uma “possível” saída para aquilo que podemos denominar como o “círculo da maldade e do bem” é podermos lidar com o “impossível na educação”,¹¹² ou seja, já seria hora de nos permitirmos unificar em nosso “ser” a *cisão* das coisas do “bem” e do “mal”, pois não podemos nos esquecer que não “somos” **nem uma coisa e nem outra**. O que se pode observar é que existem muitas “teorias educacionais” que insistem em ficar segurando o “pêndulo” somente para o lado “bom” do sujeito evitando, a todo custo, enfrentar o “mau”. Soltemos o pêndulo da “solução pedagógica” e deixemos o “não ser” poder “vir a ser” em vez de “ser”, estritamente, o “bem”. O que a história da nossa civilização tem demonstrado é que as tentativas de “sermos” um “pêndulo” fixo em “ser do bem” não tem tido “bons” resultados. Ao contrário do que se espera, temos sujeitos do “bem” que são “verdadeiros” vulcões para explodirem toda a sua fúria em direção ao outro. Vive-se a *crença* da sociedade que educa para o “bem”, mas *nada se quer pensar sobre o “cultivo do ódio” ou a “cultura da barbárie”* que mantemos guardados em nossos corações. Seria tempo de podermos falar sobre essas “dores” no peito, pois os “*desejos proibidos*” tornam, potencialmente, o sujeito muito mais propício à ação: *aqueles que misteriosamente sobreviveram e morreram nos campos de concentração na Alemanha Nazista ou somente aqueles que sobreviveram à “visita de B-san”¹¹³ na cidade de Hiroshima sabem muito bem o que isso significa,¹¹⁴ ou seja, o que um homem de “coração ferido” é capaz de fazer por não poder falar de suas “dores do peito”*. Sobre essas dores do peito, não posso esquecer o dito popular: “com ferro fere e com ferro será ferido”.

¹¹¹ Os “alunos/monstros” são punidos com o intuito de mante-los controlados. Entretanto, cada vez mais torna-se necessário uma dose ainda maior de “castigos”. O que não se percebe é que a dor e a humilhação com que esses alunos são submetidos servem de alimentos para se fortalecer o seu próprio “monstro em ser” — o ódio para com a vida.

¹¹² Cf. MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Op. cit.

¹¹³ Essa é a forma “carinhosa” que os japoneses, durante a Segunda Guerra Mundial, se referiam ao avião B-29 que bombardeava as suas cidades, um tratamento “com um misto de respeito e triste familiaridade”. HERSEY, John. *Hiroshima*. Op. cit., p. 8.

¹¹⁴ Nos campos de concentração, os prisioneiros tinham um “tempo” que permitia uma certa “possibilidade” de pensarem a barbárie que lhes estava sendo infligida. Fato este que não foi permitido pelo lançamento da bomba no dia 6 de agosto de 1945 em Hiroshima, pois mesmo aqueles que sobreviveram a esse ataque demoraram um certo tempo para compreender o que tinha acontecido com a sua cidade. Um japonês que estava em Hiroshima no dia desse ataque, ao encontrar um colega lhe pergunta: “o que você acha que aconteceu?”. ‘Deve ter sido um *Molotoffano hanakago*’, o outro respondeu. ‘Uma cesta de flores Molotov’: assim os japoneses delicadamente chamavam o ‘cesto’ ou ‘feixe’ de bombas que se espalham sozinhas”. Idem, p. 29.

O reconhecimento da “brutalidade” enquanto “ato pedagógico” — **educação para a insensibilidade** — já seria “em si” algo “fundamental” para o surgimento de uma “teoria da educação” que tenha o enfrentamento, mais propriamente, a “impossibilidade” de lidar com o humano, ou seja, com aquele que *está para além do bem e do mal*.¹¹⁵ Deveríamos constituir uma “atividade educativa” que para conter a “fera ferida” não precisasse cada vez mais “ferir” o sujeito.

A “unificação” da “cisão” do sujeito (“bem” e “mal”) poderá permitir nos voltarmos para os **brutamontes** com um “novo olhar”, principalmente, para aquele que um dia encontrei no “treino de judô”. Seria “educativo” que não o julgasse como uma *aberração* e sim como alguém que esconde de si mesmo a resposta à pergunta já anteriormente feita: “o que tanto lhe assusta?”. A resposta poderá ser de que o mesmo não suporta o “monstro” que “é”.

Em relação aos **brutamontes**, a “educação” teria como papel primordial o de efetivamente possibilitar o “impossível”, ou seja, em que o sujeito possa fazer as “pazes” com a sua própria *monstruosidade* sem que para isso tenha que matar a si próprio ou ao *outro* que, supostamente, ameaça a sua vida. Isso já seriam os “fundamentos” da “**educação para a sensibilidade**”. Como proceder para educar nessa perspectiva? Nada *sabemos* como fazer *isso*, simplesmente, deve-se fazer “na hora e não esperar acontecer”¹¹⁶ com a perspectiva de “ter tempo” para pensar naquilo que se faz na relação educativa. Não há uma receita de como educar, pelo simples fato de que cada encontro entre sujeitos — educando e educador — é uma experiência única que não se repete. O que há em comum em todos esses “**encontros educativos**” é que eles na “verdade” são “**encontros entre sujeitos**” e os resultados disso pode ser qualquer coisa, inclusive aquilo que denominamos como o “processo de ensino e aprendizagem” e **que para nós significa o momento de deixarmos marcado em cada sujeito a representação (simbolizar) de como a vida é frágil e como esta deve ser protegida das práticas de “violências” e das “crueldades” humanas, demasiadamente humanas**.¹¹⁷ Isso poderia permitir aos **brutamontes** *elaborarem* a compreensão de que a vida, para que seja mantida, é preciso ter certos cuidados.

O cuidado com a vida é uma premissa básica — *o fundamento* — para todos que trabalham com a educação, ou seja, *repetir* e *repetir* insistentemente que determinados “cuidados” são extremamente

¹¹⁵ Cf. NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Op. cit.

¹¹⁶ Cf. VANDRÉ, Geraldo. *Para não dizer que não falei das flores*. Op. cit.

¹¹⁷ Cf. NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*. Op. cit.

necessários para a manutenção da vida e *isso* é a oportunidade para que este *outro* possa *elaborar* — “a **resignificação pedagógica**” — a partir de sua própria experiência de vida. *Isso* nos motiva a “esperança” que um dia os “monstros” possam ser “pacificados”, ao ponto de “alterar-lhes” seus modos violentos de “ser”. Para tanto, “sem fundamento”, não deixemos de relembrar a frase dita para aos brutamontes encontrados no tatame e que, agora, podemos também encontrá-los nos bancos escolares, ou seja, não devemos nos cansar de avisá-los: “*devagar, devagar, devagar senão machuca*”¹¹⁸ — *isso já não seria o “fundamento de uma educação” para a “sensibilidade”?*¹¹⁹

¹¹⁸ Frase citada já anteriormente no caso do “Homem Morcego” — o garoto que costumava fazer o exercício abdominal invertido, ou seja, costumava ficar pendurado de cabeça para baixo numa barra, como um morcego — numa tentativa de “pacificar” seu elevado grau de violência nas aulas de judô.

¹¹⁹ Podemos reconhecer que nem as “coisas do coração” ou as “coisas da alma” são capazes de livrar o homem da “maldade”. Não há uma resposta do que seria “pedagogicamente” uma “educação” para a “sensibilidade”, pois a mesma não se formula enquanto um “método de ensino” e sim como uma ação espontânea perante a vida. A resposta para esta modalidade de educação poderá estar nem de um lado (coração) e nem do outro (razão), ou seja, o “modo de vida ideal talvez seja obter um *delicado equilíbrio entre os extremos*”. BETTELHEIM, Bruno. *O coração informado: autonomia na era da massificação*. Op. cit., p. 206 (grifo nosso).

Bibliografia

a) Livros e Periódicos:

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else.; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. *La Personalidad Autoritaria*. Trad. Dora y Aída Cymbler. Buenos Aires: Editorial Proyección, s. d.
- ADORNO, Theodor W. & MAX, Horkheimer. Notas e Esboços. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- AGUIAR, Almir de Oliveira & SOUZA, Maria Celeste da Costa. Nota dos Tradutores da 1ª edição pela Ed. Nacional. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Trad. Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.
- ALMEIDA, Guido Antonio de. Nota preliminar do tradutor. In: ADORNO, Theodor W. & MAX, Horkheimer. *Dialética do esclarecimento*. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: BANKS-LEITE, Luci (Org). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARTHES, Roland. O que é a crítica. In: _____. *Crítica e Verdade*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970.
- BAUMEYER, Franz. *et alli. El caso Schreber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.
- BELCHIOR, Antonio Carlos. Como nossos Pais. In: REGINA, Elis. *Falso Brilhante*. São Paulo. Philips. 2002.
- BETTELHEIM, Bruno. *O coração informado: autonomia na era da massificação*. Trad. Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- BIRMAN, Joel. Insuficientes, um esforço a mais para sermos irmãos! In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- BOUREAU, Alain. Fé. In: LE GOFF, Jacques. & SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Trad. Hilário Franco Júnior. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. 2v.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Trad. M. Del Carmem Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.
- _____. Programa para uma sociologia do esporte. In: _____. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRUGGER, Walter. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. São Paulo: EPU, 1977.
- CALLIGARIS, Contardo. O laço social, sua produção e a psicanálise. *Che vuoi?* Trad. David Levy. Porto Alegre, Ano I, n.º 1, inverno. 1986.
- CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CARONE, Marilene. Da loucura de prestígio ao prestígio da loucura. In: SCHREBER, Daniel Paul. *Memórias de um doente dos nervos*. Trad. Marilene Carone. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- CAVALCANTI, Ana Elizabeth *et alli*. Reflexões sobre a instituição psicanalítica na contemporaneidade. In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- COMÉNIUS, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3ª ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COMMELIN, P. *Mitologia Grega e Romana*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 1997.
- COMTE-SPONVILLE, André. Os labirintos do eu: o sonho de Narciso. In: _____. *Tratado do desespero e da beatitude*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Tratado do desespero e da beatitude*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORRIAT, A. & PISANI, C. Um caso de S. Freud: Schreber ou a paranóia. In: NASIO, J.-D. *et alli*. *Os grandes casos de psicose*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

- COSTA, Ana Maria Medeiros da. Autoridade e legitimidade. In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- COSTA, Jurandir Freire. Playdoier pelos irmãos. In: KEHL, Maria Rita. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- DARWIN, Charles. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. Trad. Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultura, 1987. (Os Pensadores).
- _____. *Meditações*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- _____. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
- _____. *Tratado del hombre*. Trad. Guillermo Quintás. Madrid, Editora Nacional, 1980.
- EDUCAÇÃO, Ministério da. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- ELIAS, Norbert. Apêndice. In: _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro, Zahar, 1990. 1 v.
- _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1990. 1 v.
- _____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2 v.
- FEDOSSEIEV, P. N. *et alli. Karl Marx Biografia*. Lisboa: Edições Avante, 1983.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. Notas. In: _____. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

- _____. *A Verdade e as Formas Juridicas*. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- _____. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Trad. Ligia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FREIRE, Roberto. *Coite*. 7ª ed. São Paulo: Clacyko, 1997.
- FREUD, Sigmund. Analisis de la fobia de un niño de cinco años (caso "Juanito"). 1909. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Autobiografía. 1924 [1925]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Mas alla del principio del placer. 1919-1920 [1920]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. La cabeza de medusa. 1922 [1940]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. El delirio y los sueños en la "gradiva" de W. Jensen. 1906 [1907]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Lo inconsciente. 1915. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Inhibicion, sintoma y angustia. 1925 [1926]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Los instintos y sus destinos. 1915. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. La interpretacion de los sueños. 1898-9 [1900]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. I. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Introduccion al narcisimo. 1914. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Lecciones introductorias al psicoanalisis. 1915-6 [1916]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

- _____. El malestar en la cultura. 1929 [1930]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Moises y la religion monoteista: tres ensayos 1934-8 [1939]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. I. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. La negacion. 1925. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Una neurosis demoniaca en el siglo XVII. 1922 [1923]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. La novela familiar del neurotico. 1908 [1909]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. El porvenir de una ilusion. 1927. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Prefacio para un libro de August Aichhorn. 1925. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Prologo y notas al libro de Bernheim: de la suggestion et de ses applications à la thérapeutique. (1888-1889). In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. I. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Psicoanalisis (Cinco conferencias pronunciadas en la Clark University, Estados Unidos). 1909 [1910]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Psicoanalisis y teoria de la libido. 1922 [1923]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Psicologia de las masas y analisis del yo. 1920-1921 [1921]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Sobre las causas ocasionales de la neurosis. 1912. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.

- _____. Sobre un tipo especial de la elección de objeto en el hombre. 1910. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Lo siniestro. 1919. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. III. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Teoría general de las neurosis. 1916-7 [1917]. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Totem y Tabú: algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuroticos. 1912-3. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- _____. Tres ensayos para una teoría sexual. 1905. In: _____. *Obras Completas Sigmund Freud*. v. II. Trad. Luis López-Ballesteros y de Torres. Madrid: Biblioteca Nueva, 1996.
- GHIRALDELLI, Paulo. *O que é pedagogia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- _____. *O que é pedagogia*. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996.
- _____. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: _____ (org.). *Infância, Escola e Modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná. 1997.
- GOLDENBERG, Ricardo David. *No círculo cínico, ou, Caro Lacan, porque negar a psicanálise aos canalhas?* Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- GOLDHAGEN, Daniel Jonah. *Os Carrascos Voluntários de Hitler: o povo alemão e o Holocausto*. Trad. Luís Sérgio Roizman. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- GRACIA-ROZA, Luiz Alfredo. *O mal radical em Freud*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- GREENE, Liz & SHARMAN-BURKE, Juliet. *Uma Viagem através dos mitos: o significado dos mitos como um guia para a vida*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Trad. Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- _____. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GUINSBURG, J. & PRADO Jr., Bento. Nota de Tradução - 46. In: DESCARTES, René. *As paixões da alma*. Trad. J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

- HACQUARD, Georges. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Trad. Maria Helena Trindade Lopes. Porto: Edições ASA, 1996.
- HANNS, Luiz Alberto. *Dicionário Comentado do Alemão de Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- HEISENBERG, Werner. *Física e filosofia*. Trad. Jorge Leal Ferreira. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- HERSEY, John. *Hiroshima*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HESSE, Hermann. *Demian*. Trad. Ivo Barroso. 33ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- _____. *Sidarta*. Trad. Herbert Caro. 43ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- HOUAISS, Antônio. & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUBERT, Henri & MAUSS, Marcel. Esboço de uma teoria geral da magia. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Lamberto Puccinelli. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974. 1 v.
- HUXLEY, Aldous. *Admirável mundo novo*. Porto Alegre: Globo, 1988.
- IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- JAKOBSON, Roman. *Essais de linguistique générale*. Trad. Nicolas Ruwet. Paris: Editions de Minuit, 1963.
- KEEGAN, John. *Uma história da guerra*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- KEHL, Maria Rita. Existe uma função fraterna? ?In: _____. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. A fratria órfã. In: _____. (org). *Função Fraterna*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- KLEIN, Melanie. A importância das situações de ansiedade arcaicas no desenvolvimento do ego. In: _____. *A psicanálise de crianças*. Trad. Liana Pinto Chaves. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- KELLER, Alfred Josef. *Michaelis: pequeno dicionário alemão-português, português-alemão*. São Paulo: Melhoramentos, 1994.

LACAN, Jacques. A direção do tratamento e os princípios de seu poder. In: _____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

_____. O estágio do espelho como formador da função do eu tal como nos é revelada na experiência psicanalítica. In: _____. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1998.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. O esgotamento da infância e a educação. *Insight*: o desejo da educação. São Paulo, nº 121, setembro. 2001 (grifo nosso).

_____. *Infância e Ilusão (Psico) Pedagógicas*: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Sigmund Freud, a educação e as crianças. *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. VII, nº 12, p. 124, março. 2002.

LALANDE, André. *Vocabulário —técnico e crítico —da filosofia*. Trad. Fátima Sá Correia *et alli*. Porto: Rés-Editora, s. d.

_____. *Vocabulário da Filosofia*: técnico e crítico. V. I. Porto: Rés-editora, s. d.

LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 2000.

LEVIN, Esteban. *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem*. Trad. Julieta Jerusalinsky. Petrópolis: Vozes, 1995.

MANNONI, Maud. *Educação Impossível*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: _____. *Manuscritos econômicos —filosóficos*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Fragmento da versão primitiva da “contribuição à crítica da economia política” (1858). In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

- _____. Prefácio. In: _____. *Contribuições à crítica da economia política*. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MASOTTA, Oscar. *O comprovante da falta*: lições de introdução à psicanálise. Trad. Maria Aparecida Balduino Cintra. Campinas: Papirus, 1987.
- MATTHIESEN, Sara Quenzer. *A educação em Wilhelm Reich*: da psicanálise à pedagogia econômico-sexual. Marília: [s. n.] 2001 (Tese doutorado defendida na Unesp).
- MAUSS, Marcel. *OUVRES*: représentations collectives et diversité des civilisations. Paris: Éditions de Minuit, 1969. 2 v.
- _____. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2 v. p. 220.
- MÉNARD, David M. Desejo. In: KAUFMANN, Pierre. *Dicionário enciclopédico de Psicanálise*: o legado de Freud e Lacan. Trad. Vera Ribeiro & Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- MIGUELEZ, Oscar Manuel. Corpo e narcisismo. In: _____. *Clínica do narcisismo*. São Paulo: SEDES, 2001 (mimeo).
- MOORE, Michael. *Stupid White Men — uma nação de idiotas*. Trad. Laura Knapp. São Paulo: Francis, 2003.
- NIETZSCHE, Frederico. *Para além de bem e mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. Trad. Hermann Pflüger. Lisboa: Guimarães Editores, 1987.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Fragmentos finais*. Trad. Flávio R. Kothe. Brasília: Editora Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- _____. *Humano, demasiado humano*: um livro para espíritos livres. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *Menschliches, Allzumenschliches I*. Bonn: VG Bild-Kunst, 1999.
- ORWELL, George. 1984. Trad. Wilson Velloso. 21ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1989.
- _____. *Revolução dos Bichos*. Trad. Heitor Ferreira. Porto Alegre: Globo, 1982.
- PINTO, Antonio Luiz de Toledo. *et alli. Código Penal*. 40ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- PLATÃO. *A República*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Gulbenkian. 1996.

- QUINO. *Toda a Mafalda*. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- REICH, Wilhelm. *Children of the future*. Translated by Derek and Inge Jordan and Beverly Placzek. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1984 (tradução livre de Sara Quenzer Matthiesen).
- _____. *Último desejo e testamento de Wilhelm Reich. Psicologia: teoria e pesquisa*. Trad. Sara Quenzer Matthiesen. Brasília, v. 17, n.º 03, set-dez. 2001.
- RICHARD, Lionel. *A República de Weimar (1919-1933)*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- ROLNIK, Suely Belinha. Notas. In: GUATTARI, Félix. *Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo*. Trad. Suely Belinha Rolnik. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ROMANO, Roberto. Contra o abuso da ética e da moral. *Educação e Sociedade*. Ética, Educação e Sociedade: um debate contemporâneo. Campinas, n.º 76, outubro. 2001.
- ROUDINESCO, Elisabeth & PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro & Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Trad. Paulo Perdigão. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- SEM AUTOR. *Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- _____. *Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. Barueri: Ed. São Paulo, 1993.
- _____. *Enciclopédia Mirador Internacional*. São Paulo - Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil publicações Ltda, 1975.
- _____. *As mais belas lendas da mitologia*. Trad. Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes. 2000.
- SENNETT, Richard. *Carne e Pedra: o corpo e a cidade na civilização ocidental*. Trad. Marcos Arão Reis. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SKLIAR, Carlos. *Y si el outro no estuviera ahí?* Buenos Aires: Miño y Dávila srl, 2002.
- SOUZA, Paulo César. *As palavras de Freud: o vocabulário freudiano e suas versões*. São Paulo: Ática, 1999.

STEVENSON, Robert Louis. A declaração completa de Henry Jekyll sobre o caso. In: _____. *O médico e o monstro: Dr. Jekyll e Mr. Hyde*. Trad. Flávia Villas Boas. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

STRACHEY, James. Artigos sobre hipnotismo e sugestão. Introdução do editor inglês. (1888-1892). In: _____. *Obras Completas*. v. I. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

_____. Notas sobre alguns termos técnicos cuja tradução requer explicação. In: FREUD, Sigmund. *Obras Completas*. v. I. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

VARELLA, Drauzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VEBLEN, Thorstein. Sobrevivências modernas da proeza. In: _____. *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. Trad. Olívia Krähenbühl. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

VERMEREN, Patrice. *et alli*. Atualidade de o mestre ignorante. *Educação & Sociedade*. Trad. Lílian do Valle. Campinas, v. 24, n.º 82, abril. 2003.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: ARIÈS, Philippe & DUBY, Georges. *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

YALOM, Irvin D. *Quando Nietzsche chorou*. Trad. Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

b) Artigos de jornais:

ALVES, Rubem. Ganhei coragem. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 05 de maio de 2002, p. A 3.

CALLIGARIS, Contardo. O alibi do mar de lama. *Folha de S. Paulo*, Caderno 5, 30 de março de 2000, p. 8.

_____. Crimes da cultura do mal-estar. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, 5 de novembro de 1999, p. 8.

_____. O Homem-Aranha e o "american way". *Folha de S. Paulo*, Ilustrada E, 16 de maio de 2002, p. 8.

_____. O insustentável peso das palavras e das imagens. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, 15 de junho de 2000, p. 8.

- _____. Os jovens reduzem a cinzas duas imagens. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada 4, 6 de janeiro de 2000.
- _____. Os loucos, os delinquentes e a arrogância da razão. *Folha de S. Paulo*, Caderno E, 20 de novembro de 2003, p. 14.
- _____. Mas por que o horror faz tanto sucesso? *Folha de S. Paulo*, Caderno 4, 4 de novembro de 1999, p. 10.
- _____. A terapia da faca e do superbonder. *Folha de S. Paulo*, Caderno 5, 24 de fevereiro de 2000, p. 8.
- DIAS, Maurício Santana. O isolamento como estratégia. *Folha de S. Paulo*, Mais, 2 de fevereiro de 2003, p. 6.
- FOLHA, Especial. *Guerra na América: império arma contra-ataque*. *Folha de S. Paulo*, Especial 1, 13 de setembro de 2001, p. 1.
- GOIS, Chico de. Antes de morrer, aluna ficou em cativeiro. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 12 de novembro de 2003, p. C1.
- HOBBSBAWM, Eric. O mais violento dos séculos. In: MAGGIORI, Robert. *Folha de S. Paulo*, Mais, 19 de dezembro de 1999, p. 31.
- INTERNACIONAIS, AGÊNCIAS. A justiça manda retalhar o assassino. *Folha de S. Paulo*, Mundo 1, 17 de março de 2000, p.13.
- IZIDORO, Alencar. Grupo invade cadeia com colete da polícia. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 10 de março de 2002, p. A17.
- MACHADO, Cassiano Elek. Urbanista se assusta com 'feudos' de SP. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, 07 de junho de 1998.
- MAMIGONIAN, Armen. Gerações e fascinações. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 19 de dezembro de 2001, p. A 3.
- MANDELA, Nelson & MACHEL, Graça. Educação e futuro. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 26 de maio de 2002, p. A 3.
- NETO, Ricardo Bonalume. Arma é fabricada com objetivo de matar em locais fechados. *Folha de S. Paulo*, Caderno 3, 5 de novembro de 1999, p. 2.

PENTEADO, Gilmar. Suzane e o namorado trocam acusações. *Folha de S. Paulo*, Cotidiano, 04 de dezembro de 2002, p. C 4.

REDAÇÃO. Medida de Bush contra suspeitos é criticada. *Folha de S. Paulo*, Caderno A, 15 de novembro de 2001, p. 1.

RIBEIRO, Renato Janine. O trote e a dor. *Folha de S. Paulo*, Opinião 1, 7 de julho de 1999, p. 3.

ROMANO, Roberto. Em defesa do cinismo. *Folha de S. Paulo*, Tendências/Debates, 25 de abril de 2001, p. A 3.

c) Revistas:

FIORI, José Luís. Uma combinação explosiva. *Carta Capital*: ataque ao império. O mundo mudou. São Paulo, Ano VIII, n.º 157, 19 de setembro de 2001.

MORRISON, Grant. & MCKEAN, Dave. *Asilo Arkham*: uma séria casa num sério mundo. São Paulo: Ed. Abril, 1990.

NALIO, Alessandra. Radicais por natureza. *Terra*. São Paulo, ano 6, n.º 1, jan. 1997.

SCHIVARTCHE, FABIO. Memória do Inferno. *Carta Capital*. São Paulo, Ano IX, n.º 221, 25 de dezembro de 2001.

TRAVIS, Nigel. Queremos fantasia. *Veja*. Editora Abril: São Paulo, Ano 35. n.º 24, 19 de junho, 2002.

d) Discos:

VANDRÉ, Geraldo. Para não dizer que não falei das flores. In: _____. *Geraldo Vandrê*. São Paulo. Som/Maior. 1979.

e) Filmes:

ALTMAN, Robert. *Dr. T e as Mulheres*. Alemanha/USA: Tristar Pictures, 2000. 122 minutos.

BRIGAND, Alain. *11 de setembro*: 11 minutos, 09 segundos e 01 imagem (11' 09'' 01). Paris: Eurofilmes, 2002. 135 minutos.

BROOKS, James L. *Melhor é impossível (As good as it gets)*. USA: Tristar Pictures, 1997. 138 minutos.

DONNER, Richard. *Teoria da Conspiração (Conspiracy Theory)*. USA: Warner, 1997. 136 minutos.

- DEMME, Jonathan. *O silêncio dos inocentes*. USA: Orion Pictures Corporation, s. d. 114 minutos.
- HERZEELD, John. *15 minutes*. USA: New Line Cinema, 2001. 121 minutos.
- KUBRICK, Stanley. *De olhos bem fechados (Eyes wide shut)*. USA: Warner Bros, 2000. 160 minutos.
- _____. *Laranja mecânica (A clockwork orange)*. Ing: Warner, 1971. 138 minutos.
- LEE, Stan (Desenho: KIRBY, Jack). *Incrediblle Hulk*. New York: Marvel Comics, 1962.
- MOORE, Michael. *Tiros em Columbine (Bowling for Columbine)*. USA: Alliance Atlantis, 2002. 121 minutos.
- OSHIMA, Nagisa. *Império dos sentidos*. Japão: Sagres, 1976. 112 minutos.
- RAMOS, Eduardo. *Tortura no Brasil hoje* (Documentário). Tv PUC SP: São Paulo, 2001.
- ROUDINESCO, Elisabeth. *Programa Roda Viva*. Trad. Luciano Lopreto & Jayme Martins. São Paulo: Cultura/Fundação Padre Anchieta. 1999.
- PARKER, Alan. *Expresso da meia-noite (Midnight)*. USA: Columbia Tristar, 1978. 121 minutos.
- _____. *Pink Floyd - The Wall*. Inglaterra: Video Arte, 1982. 95 minutos (grifo nosso).
- RAIMI, Sam. *Homem-Aranha (Spider-Man)*. USA: Columbia Pictures, 2002. 125 minutos.
- SPIELBERG, Steven. *A nova lei (Minority Report)*. USA: Twentieth Century Fox and Dreamworks Pictures, 2002. 146 minutos.
- TANOVIC, Danis. *Terra de Ninguém (No Man's Land)*. Bósnia/França/Itália/Bélgica/Inglaterra, 2000. 93 minutos.
- TURTELTAUB, John. *Instinto (Instinct)*. USA: Touchstone Pictures, 2000. 127 minutos.
- WACHOWSKI, Andy. *Matrix*. USA: Warner Bros, 1999. 136 minutos.
- WEIR, Peter. *Sociedade dos poetas mortos (Dead poets society)*. USA: Abril Video/Touchstone, 1989. 129 minutos.
- WERNECK, Sandra. *Amores possíveis: só o coração pode entender*. Brasil: Europa Filmes. 93 min. 2001.
- ZEMECKIS, Robert. *Náufrago (Cast Away)*. USA: Dreamworks Pictures, 2001. 143 minutos.

f) Anotações Pessoais:

COHN, Gabriel. Ciclo de Conferências. In: _____. *Civilização e Barbárie*: indiferença, nova forma de barbárie. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura. 2002.

GALLO, Sílvio. Anotações de sala de aula. In: _____. *Fundamentos filosóficos da educação*. Campinas: Unicamp, 1º semestre de 2001.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Anotações de Curso oferecido para a graduação. In: _____. *Psicologia da Educação*. São Paulo: USP. 1999.

_____. Anotações de Curso oferecido para a graduação. In: _____. *Psicanálise e Educação*: para uma análise do cotidiano escolar. São Paulo: USP. 2002.

_____. Anotações de palestra. Campinas: UNICAMP. 25 de novembro de 1999.

_____. Anotações de palestra. São Paulo: USP. 2001.

MEDDEB, Abdelwarab. Ciclo de Conferências. In: _____. *Civilização e Barbárie*: mal-estar do Islã. São Paulo: Secretária Municipal de Cultura. 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Anotações de palestra. *I Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e VII Simpósio Paulista de Educação Física*. Rio Claro: UNESP. 29 de abril a 02 de maio de 1999.

SILVA, Ede de Oliveira. Anotações em sala de aula. In: _____. *Seminário Clínico*: pulsão. São Paulo, Sedes. 2000.

TOMAZELLI, Emir. *Anotações da Clínica*. São Paulo, Sedes. 2001.

VIVIANI, Alejandro. Anotações. In: _____. *Seminário Clínico*. São Paulo, Consultório. 2002.