

**UNICAMP - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FE - FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**OS DESCOLECIONADORES,
UMA PEDAGOGIA DO RISCO**

Aluna: **Mariana Guimarães Masset Lacombe**

Orientadora: **Prof^a. Dra. Elisa Angotti Kossovitch**

Tese para obtenção do Título de Doutora
em Educação na área de Concentração
de Educação, Sociedade e Cultura.

**Campinas
2003**

DEDICATÓRIA

A Elisa, minha Orientadora, pelo permanente incentivo e colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente à minha orientadora Prof^a. Dra. Elisa Angotti Kossovitch, assim como aos professores que têm me acompanhado diretamente nesta pesquisa de doutorado: Profa. Dra. Ana Lucia Goulart de Faria, Profa. Dra. Salma Tannus Muschail, Profa. Dra. Marta Chagas de Carvalho, Prof. Dr. Celso Favaretto, Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen, Prof. Dr. Fernando de Tacca, Prof. Dr. Joaquim Fontes Brasil e Prof. Dr. Milton José de Almeida, que contribuíram sobremaneira para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço aos amigos e interlocutores Maria de Mello, Vitória Mendonça de Barros, Luiza Alonso, Valéria Menezes, Cleide Stieljes Yasoshima, Alzira Ramos, Philippe Meirieu, Paul Taylor, Augusti Nicollau Coll, Basarab Nicolescu, Américo Sommermann, Rafael Tassinari, Giordano Estevão.

Agradeço a todos os companheiros do CETRANS da USP.

Agradeço a todos os colegas e amigos do UNIFIEO, seus dirigentes e seus funcionários.

Agradeço também aos meus estudantes, que tanto me ensinaram; agradeço com carinho aos meus familiares e particularmente minha mãe e meu pai, assim como Maria, Maria Helena, Oswaldo e Guillaume pelos valiosos diálogos ao longo dos anos.

Agradeço a Cássio, pelo caminho compartilhado.

RESUMO

As atitudes não-intencionais que se manifestam durante uma relação pedagógica expressam desejos.

Estas atitudes podem constituir um obstáculo ao diálogo, pois remetem ou para a desvalorização ou supervalorização dos desejos implicados na relação. No entanto, quando o desejo, ao invés de ser supervalorizado ou desvalorizado, é canalizado para a perlaboração do conhecimento, o objeto de saber assume um papel ético. Torna-se suporte de diálogo e atesta, pela evolução que permite, o valor do desejo: este pode se transformar em fonte de criação. Podemos, então, desenvolver uma nova consciência, a consciência do não-intencional durante uma relação pedagógica, que permite a avaliação formativa de nossas atitudes não-intencionais. Esta avaliação encoraja a canalização do desejo para a co-produção do conhecimento, ao invés de proceder à sua supervalorização ou sua desvalorização durante um processo de aprendizado.

ABSTRACT

Unintentional attitudes that are part of a pedagogical relationship express desires. These attitudes may be an obstacle to dialogue because they lead to the devaluation or the overevaluation implicit in the relationship. However when desire, instead of being overevaluated or undervalued, is used for the acquisition of knowledge, the object of desire can become a support for dialogue, and shows the evolution it allows in the assessment of desire. It can be related to the sublime. Then we can develop a new consciousness, the consciousness of the unintentional in a pedagogical relationship which allows us an educational evaluation of our unintentional attitudes. This evaluation encourages the use of desire for a coproduction of knowledge, rather than undervalue or overvalue it in the learning process.

SUMÁRIO

1. Capítulo I – Introdução Geral.....	1
1.1. Temática.....	5
1.2. Problemática.....	6
1.3. Hipótese.....	6
1.4. O método: a maiêutica	7
1.4.1 Caminhar.....	7
1.4.2 A ironia	11
1.4.3 O parto	12
1.4.4 Testemunho ou prova?.....	14
2. Capítulo II – O Desejo.....	19
2. Desejo e Complexidade.....	21
2.1. O desejo conduzido	27
2.2. O desejo oprimido ou reprimido	29
2.3. O canal: o desejo ressignificado.....	30
2.4. O imaginário e a diferença	33
3. Capítulo III – As Atitudes Não-intencionais.....	39
3. As atitudes não-intencionais.....	41
3.1. A supervalorização do desejo.....	47
3.1.1. Dom ou sacrifício?.....	50
3.2. A desvalorização do desejo.....	60
3.2.1 O desejo voltado contra si.....	64
3.2.2 O desejo voltado contra o outro (singular, plural).....	68
3.2.3 O saber não-sabido.....	70

4. Capítulo IV – O Papel Ético dos Objetos de Saber.....	73
4. O papel ético dos objetos de saber.....	75
4.1. A classe morta.....	75
4.2. Avaliação e filosofia.....	79
4.3. Os descolecionadores.....	87
5. Capítulo V – Perlaborar ou a Consciência do Não-intencional.....	97
5. Perlaborar ou a consciência do não-intencional.....	99
5.1 A razão disciplinar.....	103
5.2 Perlaborar.....	107
5.2.1 O flash: fragmento de essência na existência.....	118
5.3 Uma sociedade aprendiz.....	124
5.3.1. Sonhos.....	124
5.3.2. Paisagens.....	129
5.3.3. Formas.....	130
5.3.4. Cantos.....	131
5.3.5. Personagens.....	132
5.3.6. Textos.....	136
6. Uma Sociedade que aprendeu?.....	141
6.1. Uma ação educativa?.....	141
Conclusão Geral	147
Apêndice	149
Bibliografia	165

Capítulo 1

Introdução Geral

PLANO DO CAPÍTULO

1.1. Temática

1.2. Problemática

1.3. Hipótese

1.4. O método: a Maiêutica

1.4.1. A ironia

1.4.2. O parto

PALABRAS PARA JULIA

*Tu no puedes volverte atrás
Porqué la vida ya te empuja,
Como un aullido interminable,
Interminable.*

*Te sentirás acorralada,
Te sentirás perdida y sola,
Tal vez quererás no haber nacido,
No haber nacido.*

*Pero tu siempre acuérdate
De lo que un día yo escribí
Pensando en ti, pensando en ti,
Como ahora pienso.*

*Um hombre solo, una mujer,
Así tomados de uno en uno,
Son como polvo, no son nada,
Non son nada.*

*La vida es bella, ya verás, como a pesar de los pesares,
Tendrás amigos, tendrás amor,
Tendrás amigos.*

*Entonces siempre acuérdate,
De lo que un día yo escribí,
Pensando en ti, pensando en ti,
Como ahora pienso.*

*Nunca te entregues, ni te apartes,
Junto al camino nunca digas,
No puedo más y aquí me quedo.
Otros esperan que resistas,
Que les ayude tu alegría,
Que les ayude tu canción,
Entre sus canciones.*

*Pero tu siempre acuérdate
De lo que un día yo escribí
Pensando en ti, pensando en ti,
Como ahora pienso.*

José Agustín Goytosolo
(Barcelona, 1928-1998).

1. INTRODUÇÃO GERAL

1.1. TEMÁTICA

Segundo Michel Develay “*La construction de la loi constitue le fondement de l’éducation*”¹ (“A construção da lei constitui o fundamento da educação”). Entendo por lei uma orientação que tem por finalidade cuidar do ser humano, garantir-lhe igualdade de oportunidades, condições de educação e de saúde que possam favorecer seu desenvolvimento pleno. Referirei-me simultaneamente a dois textos de lei que defendem esta “igualdade de oportunidade” à qual todo ser humano, ao menos no papel, teria direito: a Constituição Brasileira de 1988 - texto que tem o mérito de circular entre vários países - e a Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), aos quais se sobrepõem agora os Direitos da Criança. Frequentemente, esta relação que permitiria a construção do “cuidado” para consigo, com os outros, com o mundo, que E. Lévinas denomina “*souci*” e que vai possibilitar a lenta construção do conhecimento, pode, diante dos erros, desencadear relações de poder, imposições sob forma de dogmas, humilhações e revoltas que traduzem a falta de diálogo, de tal forma que os paradoxos e as marcas de desrespeito se acumulam por ambos os lados. Desse modo, pode ocorrer que a lei, ao invés de ser construída em conjunto, dialogicamente na sala de aula, seja imposta ou rejeitada.

Durante o terceiro capítulo deste estudo, após a definição do conceito de desejo, no item dois, identificarei “as atitudes involuntárias e não-intencionais” que podem fazer deslizar uma relação “a priori” pedagógica, para uma relação de confronto, de imposição de forças, de vigilância, de punições ou de revoltas injustificáveis. Analisarei de que forma estas atitudes não-intencionais manifestam os desejos através da desvalorização, da depreciação diante dos erros, ou da supervalorização, da onipotência diante dos acertos. No desenrolar do quarto

¹ DEVELARY, Michel. *Donnes du sens à l’école*. Paris: Ed. E.S.F., 1996, p. 81.

capítulo observarei como canalizar nossos desejos no contexto educativo, durante a construção do conhecimento, pela mediação dos vários objetos de saber, ou “disciplinas”, e avaliar formativamente nossas atitudes não-intencionais. No quinto capítulo deste estudo apresentarei vários projetos desenvolvidos no UNIFIEO em Osasco, que tiveram por finalidade a construção dialógica da lei, buscando evitar a armadilha da desvalorização ou da supervalorização dos desejos implicados na relação e permitindo a lenta e difícil construção dos significados humanos. Não concluirei.

1.2. PROBLEMÁTICA

Como, no contexto de uma relação pedagógica, diante de erros e acertos, procedermos à avaliação formativa de atitudes não-intencionais, que manifestam a desvalorização ou a supervalorização dos desejos? Compreendendo a vivência da relação pedagógica com um processo, os erros, as dificuldades, as crises e os acertos que desencadeiam as atitudes não-intencionais passariam a ser considerados como parte deste processo e não como o término da relação, pois a finalidade da relação é o desenvolvimento sempre aberto e inacabado do ser humano. De fato, tais atitudes não-intencionais e involuntárias que parecem constituir um obstáculo à relação pedagógica podem também ser lidas como as etapas complexas e necessárias dos diálogos que possibilitarão o desenvolvimento humano, em direções a serem descobertas, através da mediação dos objetos de saber.

1.3. HIPÓTESE

Diante do resultado das avaliações, faço a hipótese de que as atitudes não-intencionais e involuntárias que se manifestam durante uma relação pedagógica expressam desejos. Ora, quando, no contexto educacional, ao invés de ser

inibido, depreciado, desvalorizado ou enaltecido, reverenciado, supervalorizado, este desejo é canalizado para a construção mútua, a co-produção do conhecimento através das modificações do objeto de saber, ele legitima o desempenho tanto dos alunos quanto dos professores e precisa ser aceito e valorizado como a fonte imprevista, “não-intencional”, que se situa na origem das mais belas obras produzidas pela humanidade. Como escreve Basarab Nicolescu², se não optarmos hoje pelo diálogo autêntico que conduz às descobertas, pelo cuidado mútuo, pelo valor possível da demanda de sentido contido no desejo humano, “amanhã poderá ser tarde demais...” Ou será que já não é tarde demais e mesmo assim, conscientes do fato, continuamos tentando?

1.4. O MÉTODO: A MAIÊUTICA

1.4.1. CAMINHAR

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar.

Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda um passo de dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

Meu método de trabalho foi muitas vezes avesso aos dispositivos metodológicos que pretendem antecipar com precisão os passos do desenvolvimento humano, embora os tenha estudado em profundidade, notadamente o construtivismo, o sócio-construtivismo, a metacognição... Provocativamente, mas afetuosamente, usei “a ausência de dispositivos” como meu melhor dispositivo. A fim de poder produzir com os estudantes a “avaliação

² BASARAB, Nicolescu. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Ed. Trion, 1999.

formativa” de nossas atitudes não-intencionais que ocorrem durante a relação pedagógica, procurei me esvaziar de qualquer tipo de julgamento a priori e delimitar um espaço sereno, de acolho, dentro da sala de aula para que pudéssemos nos ”diferir sem nos ferir“, isto é: dialogar abertamente. Fiz com os estudantes um contrato inicial: a proibição da violência, isto é, de qualquer palavra ou gesto que pudesse atingir a integridade física ou psíquica dos sujeitos, pautando-me em nossas legislações recentes, nacional e internacional. Delimitei desta forma um espaço de segurança externa e interna, **um espaço vazio** que autoriza a tomada de risco, a ousadia das discórdias, a coragem do exercício da consciência e do aprendizado. A proibição da violência é o equivalente das bóias para quem aprende a nadar, ou das rodinhas anexadas à bicicleta”, um “amortecedor“, “um protetor“ dos tombos. Ela não é, infelizmente, a garantia de que não haverá dificuldades. Mas previne e antecipa essas dificuldades de forma que, se ocorrerem, poderemos nos lembrar de que estamos num contexto pacífico e que, portanto, precisamos efetuar um trabalho reflexivo a partir da violência que se manifestou. Este momento de delimitação das condições de possibilidade da aula é um momento contratual em que recorro explicitamente à autoridade de professor. Em seguida, procuro evitar ao máximo as manifestações de poder, apostando no diálogo com a classe.

Nunca fui adepta do “é preciso sofrer para crescer”, embora eu esteja plenamente consciente do esforço necessário para nos desenvolvermos. Compreendi a maiêutica como um método que, num primeiro momento se faz ignorância, silêncio, esforço e interrogação... Como conferir sentido ao desejo humano? Como construir conhecimento a partir de uma motivação autêntica, genuína, preservada, quase ingênua? Como encontrar respostas para a nossa presença no mundo que não sejam lições decoradas, embora essas respostas peçam elaboração? Como criar enigmas aonde apenas existem a indiferença, o ceticismo ou a obediência cega da “boff generation”, a geração do “tanto faz como tanto fez...” Como ascender ou reascender não só à vontade de viver, assim como à de compreender o que se vive e querer ter uma vida não apenas com

“qualidade” e bens (o que a reduz ao estatuto de mercadoria), mas sobretudo com significado, podendo ser uma vida justa, plena e feliz como pretendia Epicuro. Pode não haver respostas definitivas, mas existe um método rigoroso, quase trilinear, de levantamento das perguntas num espaço neutro. Prefiro a ternura à ironia; no entanto, nunca deixo de perguntar, em cada classe, a cada ano letivo, “afinal, quem somos?”, “o que queremos?”, “de onde viemos, para aonde vamos?”. E, dentre os dogmas do ceticismo absoluto ou das respostas profetizadas, procuro acordar em cada um o desejo de encontrar suas respostas, de construí-las pacientemente com estudo, empenho, dedicação, com a coragem para enfrentar, às vezes, ou várias, desconstruções, perdas, idas e vindas, becos sem saída, até conseguir dizer, um dia, como Fernando: “mesmo nada, sou pessoa”.

Apenas a arte de fazer enigmas, de circunscrever mistérios, de “erotizar o conhecimento” como ensinava Philippe Meirieu ³, estabelecendo cenários, roteiros com toda a habilidade do contador de histórias e a presença do ator, pode, às vezes, quando temos sorte, dar aos estudantes a vontade de nos escutar e, para além do discurso, a vontade de produzir seus próprios discursos, num movimento de co-autoria, de co-produção, graças à mediação do objeto de saber.

Ora, situar as atitudes não-intencionais suscitadas pela dimensão subjetiva, ou inconsciente até mesmo das táticas que interagem com a intenção e a vontade explicitas e objetivas de ensinar e aprender, como o “objetivo-obstáculo da relação pedagógica”, é apresentar esta interação como um problema que pode ser resolvido graças à antecipação dessas atitudes. De fato, podemos prever que não será fácil aprender ou ensinar; que vários erros serão cometidos e que só através de inúmeras metamorfoses poderemos produzir nos nossos objetos de saber a condição de não nos desvalorizarmos ou nos supervalorizarmos diante do resultado de nossas avaliações, tomando posse de nossa dimensão inacabada,

³ PHILIPPE, Meirieu. *Leçon de Philosophie de L' éducation*. Grand Anphi: Université Lyon II Lumière, 1991.

infinita, perfectível, por contraposição aos objetos de saber, de certa forma inesgotáveis no tempo e resolutamente mutantes.

A meta deste processo maiêutico, no qual uma pessoa tenta “parir de si mesma” exercendo sua consciência através de um objeto de saber que possa vir a ser simultaneamente canal de expressão ou suporte de interações e de produção mútua, é a construção do diálogo com nossas atitudes não-intencionais, que semeiam um percurso de ensino e aprendizagem, tornando consciente o desejo, dando-lhe um significado humano através das elaborações lingüísticas, artísticas, científicas que o conhecimento possibilita.

Será possível, então, avaliar nossas atitudes não-intencionais formativamente: o fato de aquilo que produzimos ao longo de uma relação pedagógica não corresponder aos nossos desejos ou talvez à imagem que temos de nós mesmos (quer sejamos maiores ou menores do que nossas projeções) é um fato fundador de humanidade. São estas inadequações que tornam úteis as nossas interações, pois fecundam o diálogo e tornam o aprendizado possível. Corretamente avaliados, os erros costumam resultar em descoberta. No entanto, as mesmas atitudes não-intencionais diante dos erros ou dos acertos, enquanto não forem devidamente identificadas como simples expressão de um desejo de sentido, continuarão servindo de alavanca para depreciações, condenações, humilhações, ou elogios exagerados, endeusamentos, onipotência etc. E podem, desta forma, reduzir a relação pedagógica a uma relação de poder, na qual alguns sabem e os outros ignoram; uma relação produtora de exclusão ou de preferências, de favoritismo ou, o que é pior, da reprodução oca de um significado que ninguém mais ousa questionar.

Se aprofundarmos o processo maiêutico de co-produção, de co-nascimento do conhecimento, poderemos identificar dois momentos que se alternam ou, por vezes, se sobrepõem: a ironia e o parto.

1.4.2. A IRONIA

A ironia socrática ⁴ consistia em afirmar, como o próprio Sócrates ressalta em sua defesa, que a única coisa realmente sábia é que ele nada sabia. A razão de ser desta ironia era conseguir por parte de seus interlocutores a humildade necessária ao aprendizado, não longe da postura tão conclamada pela UNESCO para o século XXI, “aprender a ser...” De fato, como dialogar com alguém que já sabe tudo, ou que acha qualquer tipo de aprendizado inútil, nocivo até... Como dialogar com céticos ou dogmáticos?

Hannah Arendt ⁵ analisou dois itinerários metafóricos para a ironia socrática: a função “paralisadora” da arraia elétrica e a função “atenazadora” da mosca. “Segundo Platão, alguém o chamou de ”arraia elétrica “ um peixe que ao contato paralisa e entorpece; e Sócrates admite a semelhança desde que seus ouvintes reconheçam que a ”arraia elétrica paralisa os outros por estar ela mesma paralisada“... ”Não é que eu deixe os outros perplexos já conhecendo as respostas. A verdade é que eu lhes transmito a minha própria perplexidade“. Sócrates cria, desta forma, um vácuo entre a ação e a reação, que interrompe a existência humana, a sua persistência, a sua insistência numa dada direção provocando uma situação de crise, de espanto, de enigma... ”.

Usa também do recurso da mosca, zumbindo no ouvido do interlocutor até cansá-lo, até desarmá-lo. Intitula-se ele próprio um “moscardo”, uma mosca grande; o moscardo parece ter uma função de vigilância, não se trata tão só de picar, como também de atenazar“. ⁶ Pensar é uma liberdade difícil, requer

⁴ SOCRATES. *Defesa de Sócrates*. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril.

⁵ ARENDT, Hannah. *A vida do espírito*. São Paulo: Ed. Relume Dumará, p. 129.

⁶ ARENDT, op. cit., p. 130-132

concentração, persistência. Ora, os motivos são inúmeros para não pensar, para seguir agindo como de costume, simplificar, abreviar, resolver logo a questão, usar de bom senso e não ficar “procurando chifre em cabeça de cobra”, como se diz familiarmente. No entanto, lá vem a mosca, chateia, atormenta, coloca de novo as questões em pauta, remoendo sua ladainha: “afinal, quem somos, para onde vamos, o que queremos?” Se for preciso, a mosca pica! A picada incha, coça, não nos deixa em paz: é preciso voltar ao problema, voltar ao estudo, voltar à vida.

A primeira fase irônica, ou carinhosa, da maiêutica é uma fase de imobilização. “Afinal, o que queremos?”, “O que fazemos?...” Seja qual for a tática usada, o aluno precisa parar e olhar em volta, pensar, recuar, estabelecer uma distância de si a si, medir a própria ignorância. No entanto, “em breve” contaremos três mil anos de perplexidade ocidental diante de nossos erros; é preciso ir além, encarar a segunda fase da maiêutica, o trabalho de parto.

1.4.3. O PARTO

Após imobilizar, Sócrates, como o vento, move e interpela seu interlocutor: “Se o vento do pensamento que agora provoquei sacudiu você de seu sono e deixou-o totalmente desperto e vivo”... comenta Sócrates indicando-nos a natureza de sua própria atuação: acordar, despertar, trazer do sono para a vida, isto é, parir. Sócrates vai auxiliar seu interlocutor a distinguir o que é pensamento autêntico, “in-vivo”, episteme, do que é doxa, opinião preconcebida, ou conhecimento “in-vitro”, letra morta, caída em desuso, cópia. Sócrates, junto com seu interlocutor, sob pena de morte, arrisca colocar todo conhecimento em questão, arrisca a vida.

Hannah Arendt compara a metáfora do vento ao pensamento, uma habilidade capaz de “prevenir catástrofes, pelo menos para o eu”⁷ com a

⁷ ARENDT, op. cit., p. 145.

capacidade de discernir o feio do belo, o justo do injusto, o certo do errado. O que nos move é a questão do valor do valor, do valor do conhecimento, do que está no princípio, na origem dos pensamentos e das ações... Ou o que não nos move mais... Jacques Derrida, em sua *Farmácia*, aponta o quão difícil, o quão tênue é a verdade, o bem para um é veneno para outro, o justo aqui é injusto em outras circunstâncias, o limite certo segundo ele “é mais que sutil, muito pouco perceptível”, “uma asa de borboleta”.⁸

No entanto, o parto, para Sócrates, passa por distinguir o que vale mais do que vale menos, o que é prioritário do que é supérfluo, o que é essencial e o que é descartável. Para ele a virtude vem primeiro e os bens materiais vêm depois. Como explica em suas últimas palavras, é uma questão de honra. O parto em si é aquele momento improvável em que o verbo começa a mexer, a respirar, a ter vida própria, em que a tinta preta da caneta não é mais tinta; é sangue e pulsa. Sócrates, chamando para si a arte da mãe e a função de parteira, encoraja a fala a ser uma fala na qual o todo e as partes são solidários. Diz em Fedro (264 t:c):

Todo discurso deve ser constituído como um ser vivo, ter um corpo que seja o seu, de modo que não lhe falte a cabeça nem os pés, mas que tenha um meio no mesmo tempo que extremos, de modo a convir entre si com o todo “. ..”.

Comentando esta passagem Jacques Derrida associa o **logos** a um **zoon**. Um animal que nasce, cresce, pertence à Phisis. Ou seja, Sócrates é alguém que auxilia o outro a criar e não a reproduzir o discurso. Contrariamente a Platão, não arquitetou nenhuma “Teoria das idéias”, morreu por elas. Resistir à tirania do sentido imposto unilateralmente, este parece ser um bom método de pesquisa e de trabalho no ensino superior.

⁸ ARISTOTELES. *Metaphysics*. in DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991, p. 1003 a 1021.

Estudando o método Socrático, Platão o opõe à sofística. A denúncia de Platão em relação à sofística não é o recurso à memória, segundo J. Derrida, mas num tal recurso, a substituição da memória viva pela auxiliar, do órgão pela prótese, a perversão que consiste em substituir um membro por uma coisa (...) em substituir a reanimação ativa do saber, sua reprodução presente pelo saber de cor. O autor explicita: o limite entre o dentro e o fora, o vivo e o não-vivo não separa simplesmente a fala e a escritura, mas a memória como desnivelamento, reproduzindo a presença e a rememoração como repetição. Derrida leva a comparação até opor a verdade e seu signo, o ente e o tipo, e menciona a “simulação de essência” que pode ocorrer no que ele define como “má escritura”. De fato, a maneira como as avaliações são constituídas pode conduzir os estudantes a reproduzirem não só a forma, como também o conteúdo de um discurso, seu fundo. Intimidados ou despreparados para arriscar um pensamento próprio, não ousam ou não sabem diferir, portanto não habitam a própria fala que, apesar de “correta” soa vazia. Será que as provas, os rituais de passagem de ano são simulacros, ou permitem a expressão das diferenças?

O parto é aquele instante em que, por vezes, após longos anos de estudo, de exercícios e preparação os estudantes são capazes de conceber algo de cunho próprio, que se apresenta como uma contribuição inédita a tudo o que já foi dito e escrito, experimentando simultaneamente conhecimento e gozo, sem correr o risco de serem banidos do “paraíso” por causa disso e, desta forma tomando posse de sua autonomia. A descoberta desponta após um lento percurso de gestação que nem sempre obedece ao tempo previsto pelo calendário escolar, e a expressão do conhecimento novo acontece como uma tomada de risco que exige, daquele que nasce, coragem e inteireza.

1.4.4. TESTEMUNHO OU PROVA?

A pesquisa que conduzi será objeto de uma análise qualitativa. De fato,

disponho de “bons números” devido à implementação de vários projetos visando favorecer o diálogo no contexto do ensino superior. No entanto, o efeito possível desse movimento de autoformação que procura dar sentido humano, ético, ao desejo e que avalia formativamente nossas atitudes não-intencionais, desarmando nossa **ubris** ou nossa inclinação à morte, é dificilmente “mensurável”, “quantificável”. Lembro-me, no início da pesquisa, há alguns anos, de ter feito estatísticas para medir nossa capacidade de dialogar e acabei considerando meu trabalho bastante grotesco. Usei os números para produzir uma ilusão de controle, como se eles pudessem confirmar minha experiência subjetiva. Intuitivamente, embora tenha compreendido os resultados desse processo de autoformação, dessa “maêutica”, ou desse caminho, descobri que os resultados nunca estão assegurados. Cheguei lentamente à conclusão de que é impossível provar matematicamente, objetivamente, que uma pessoa ou um grupo de pessoas dialogaram de fato. Compreendi que nada garante que essas pessoas serão sempre éticas, mesmo quando declaram suas melhores intenções. Eu mesma sempre me vi repleta de falhas e limitações, e minhas melhores produções não traduzem certezas, mas apenas tentativas.

Usei o vídeo para filmar os medos, a timidez ultrapassada, um sorriso entrevisto, uma fala espontânea e corajosa que se concretiza, o encontro que acontece. Fizemos fotos, recolhi testemunhos, escrevi diários, guardei flores e bilhetes recebidos após as aulas, lembranças de dias alegres ou trágicos em sala de aula. Apresentei com minúcia os projetos desenvolvidos assim como alguns indicadores de “êxito”. No entanto, não seriam apenas indicadores de meu imaginário?... Nada em definitivo assegura que o diálogo ocorreu e permitiu o desenvolvimento ético do humano, exceto o que se desenrola no silêncio da consciência de cada um. Mas é impossível provar o que se desenrola no silêncio da consciência do sujeito. Podemos apenas recolher testemunhos, vestígios do que se tramou nesse “não-lugar” e aceitar a responsabilidade que cada sujeito possui de escrever a própria vida. Para Sócrates a dialética é um “antídoto”⁹

⁹ DERRIDA, op. cit., p. 46, 101, 68, 69.

contra aqueles que pretendem coisificar, enrijecer o humano, torná-lo mecânico, dócil e vazio. Segundo Derrida, a dialética é o melhor exorcismo que se pode opor ao terror da criança diante da morte e da charlatanice dos bichos-papões. Ele analisa com cautela o momento em que Sócrates apresenta a Alcibíades como antídoto o “submeter-se à busca mútua, procurar conhecer a si mesmo pelo desvio e pela linguagem do outro”.

Nesse sentido, considero como pista possível e concreta a observação das metamorfoses dos objetos de saber que construímos. O objeto de saber traz nele próprio os vestígios, as marcas das descobertas, das trocas que o diálogo, em sala de aula, favoreceu. De tal modo que o objeto de saber pode assumir um papel ético, de canal de expressão e suporte de transformação. Ao invés de partimos para o confronto, a exclusão, ou a censura, podemos construir sentido nos intervalos através da circulação de livros, cartas, artigos, ensaios etc. Em suma, do conhecimento. Não restringi esta pesquisa a uma disciplina específica, ou a um “grau” de ensino; muitas vezes, quase sem querer, fiz de meu cotidiano o campo desta pesquisa. Busquei este caminho primeiramente na França, em C.A.T., P.A.E. e F.A.I. (projetos de ação educativa e de inovação em meio escolar) através de aulas de teatro para crianças e adolescentes. Depois, durante os anos em que fui inspetora de alunos e passava horas em pé, nos corredores, refeitórios e dormitórios de aluno; e, finalmente, como professora de Filosofia na França e no ensino superior no Brasil. Hoje amplio esta reflexão ao centro de pesquisa e estudos inter e transdisciplinares que coordeno no Centro Universitário UNIFIEO cujas preocupações maiores são a formação do professor pesquisador e o sentido de suas pesquisas. Do mesmo modo, durante as aulas de ética que ministro na pós-graduação em Psicopedagogia, procuro encorajar a avaliação formativa de nossas atitudes não-intencionais, em toda situação em que elas representam uma ameaça ou um freio para o desenvolvimento dialógico.

Trata-se, em definitivo, de uma forma de construir uma subjetividade no trabalho através do sonho, da utopia, da tolice ou da insensatez de sonhar uma

humanidade que não teria medo, vergonha de errar, de ser imperfeita, limitada e até má, imperfeições sem as quais ela seria semelhante às suas estátuas: inertes e desconhecedoras da alegria de conceber obras num processo de construção que demanda a participação mútua para poder se efetivar. A magia do diálogo não residiria precisamente na incapacidade que temos de provar sua existência?

O diálogo parece ser o único método que permite a co-produção do conhecimento e não sua reprodução, o que significaria o término de um processo evolutivo. No entanto, como eu gostaria de testemunhar nesta pesquisa, ele pode ser prejudicado pelas atitudes não-intencionais que remetem à desvalorização ou à supervalorização dos desejos durante a relação pedagógica e, mais marcadamente, após os resultados das avaliações. Embora as atitudes não-intencionais possam frear um processo de aprendizado, tanto no plano individual como em grupo, convertendo-o num jogo de poder, o não-intencional pode igualmente manifestar-se de forma produtiva. Quando o desejo dos intervenientes no processo, ao invés de ser enaltecido ou depreciado, é canalizado para a produção dos objetos de saber, o não-intencional aparece de forma maiêutica, sob forma de *insights*, de intuições, que conduzem às descobertas ou às reestruturações do conhecimento. Será, portanto, preciso avaliar as atitudes não-intencionais durante a relação pedagógica para possibilitar a continuidade da construção dialógica do conhecimento e, no contexto do ensino superior, da pesquisa científica. Desta forma os alunos poderão mudar sua relação com a avaliação, considerando-a não mais como fonte de derrota, de sofrimento ou de vitória assegurada, mas simplesmente como a ocasião de progredir, de forma provisória e inacabada, graças à informação recebida sobre seu desempenho. Assim concebida, a relação pedagógica poderia ser compreendida, não como uma etapa a vencer, mas como um caminho a ser percorrido, uma história a ser compartilhada.

Capítulo 2

O Desejo

Eu não nasci para odiar, mas para amar.

Antígona de Sófocles

PLANO DO CAPÍTULO

2. Desejo e Complexidade

2.1. O desejo conduzido

2.2. O desejo oprimido ou reprimido

2.3. O canal, o desejo ressignificado

2.4. O imaginário e a diferença

2. DESEJO E COMPLEXIDADE

Quando um professor expõe algo e se expõe diante de um aluno ou de um estudante, ou diante de um grupo ou de uma classe, ele delinea um enigma como, por exemplo: “Como seria a vida em São Paulo ou em qualquer lugar, sem a suspeita e a desconfiança?” Imediatamente este professor produz uma tensão entre o que é e tudo o que poderia ser, ou, se acompanhássemos os textos da Declaração dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança ou o Estatuto do Menor e do Adolescente, assim como da Constituição Brasileira, tudo o que “deveria” ser.

Como professora de Filosofia Geral e Filosofia da Educação no Centro Universitário FIEO em Osasco desde 1994, tenho experimentado essa tensão diariamente. Muitos estudantes e colegas também vivem uma sensação de “ausência” de sentido, senão de completo “mal-estar”, quando comparam as Diretrizes da UNESCO para o século XXI, que nos chamam a “aprender a ser”,¹⁰ e suas dificuldades socioeconômicas, que os obrigam a trabalhar em três períodos consecutivos. No caso de muitos estudantes, alguns já são professores em escolas públicas, onde lecionam durante oito horas por dia; em seguida estudam por mais quatro horas, perfazendo uma jornada diária de 12 horas. Os estudantes do UNIFIEO possuem as características socioeconômicas dos alunos de curso noturno de instituições particulares, isto é, pertencem a uma camada social mais desfavorecida, que em muitos casos precisa trabalhar para pagar seus estudos; já a Universidade pública permanece ainda, em muitos casos, reservada para alunos com condições socioeconômicas melhores, oriundos dos melhores colégios particulares.

O desejo surge, então, como um foco de luz crua que ressalta a aridez do cenário ao mesmo tempo em que delinea um horizonte improvável. Processos que instalam uma distância entre o que é e o que deveria ser. Essa distância, esse vazio e esse espanto que, por exemplo, circulam entre um Lévi-Strauss premiado

¹⁰ DELORS, Jacques. *L'Education, un trésor est caché dedans*. Ed. Odile Jacob, 1996

pela academia, mundialmente conhecido, e a morte lenta dos índios Bororós, projetam no devir e clivam no âmago de nossas consciências o feito, o dito e o não-dito: o desejável...

Tal sentimento de inadequação, de insatisfação entre o que somos, o que sonhamos de melhor e nossos atos paradoxais, entre nossas inúmeras leis e uma cidadania de papel, aponta para uma invariável humana: nosso inacabamento. Não haver para nós nenhum desabrochar definitivo, nenhuma satisfação, nenhuma plenitude anunciada – “uma flor que desabrocha já está prestes a murchar”... Segundo Olivier Reboul, o caráter incontrolável e fatal do desabrochar não permite que façamos dele um objetivo pedagógico. Também segundo ele “É para sempre que a gente não é ainda”¹¹ Ora, este inacabamento apontado pelo desejo é ao mesmo tempo um sinal de abertura. De acordo com Charles Hadji “a educabilidade é apenas a outra face do inacabamento. É por ser inacabado que o ser humano é imediatamente educável, de ponta a ponta”. Falar de inacabamento é colocar em evidência que este não está preso em uma natureza; que sua natureza apresenta esta característica de exceder-se; que ela é tanto construída quanto dada; que apela para a mediação de outrem. É fazer compreender que nenhuma forma particular é definitiva.

[...] A educação propicia o acabamento; é, por conseguinte, um empreendimento necessário, mas necessariamente vão no sentido de que o acabamento é impossível. Tarefa impossível apenas na medida em que não há educação totalmente bem-sucedida, terminada, que teria dito a última palavra. No entanto, é uma tarefa necessária na medida em que, sem a mediação humana, o ser humano não pode se tornar humano, ficando mais humano.”¹²

¹¹ REBOUL, Olivier. ----- in HADJI, Charles. *Penser et Agir l'Éducation*. Paris: Ed. E.S.F., 1993, p.35-36.

¹² HADJI, Charles. *Pensar e Agir a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 103.

Diante da história humana parece imprudente escrever que poderemos almejar suprimir o descompasso entre sonhos, palavras e atos, abolir de uma vez a distância entre as leis gerais e os casos particulares, os contextos plurais de agressões. A possibilidade de conseguirmos, um dia, dialogarmos não será provavelmente nunca suficiente para apagar mágoas, dores, ódios, rancores acumulados ao longo não só de nossa trajetória individual como também de nossa memória coletiva.

No entanto, assim como os músicos ou pintores, como pensadores devemos tentar sobrepor aos vestígios de violência, de sofrimento indevido, marcas de compreensão, de esclarecimento, ressignificando as situações e evitando a repetição compulsiva das relações de poder e de injustiça na sala de aula. Provavelmente, nunca saberemos as respostas ao enigma da condição humana, porém podemos nos alegrar pelo fato de ainda podermos produzir conhecimento juntos, pela possibilidade de termos interlocutores e de correr o risco do diálogo. O fim não reside no próprio caminho? A festa na escola do presente não reside apenas na obtenção de um diploma, na cerimônia de formatura; ela começa quando, no meio do nada, aparentemente encurralados e frágeis, somos ao menos dois a formular o mesmo desejo de sentido, de compreensão mútua... É quando duas pessoas resolvem continuar buscando, embora pareça que tudo já seja conhecido, amando, quando tudo desapontou, esboçando alguma esperança num céu revoltado, numa terra palmilhada de desastres.

A sala de aula pode apresentar-se como o campo de expressão das demandas de sentido, como espaço de diálogo e de autoconhecimento. Este campo de expressão é fundamental. Para Yannick Joyeux o diálogo aberto é o que permite evitar a loucura: “*J’ évite la folie en exprimant ma violence*”¹³ (“Evito a loucura exprimindo minha violência”). Olhar para os problemas colocados pelo

¹³ JOYEUX, Yannick. *L’ éducation face à la violence*. Paris: Ed. E.S.F. 1996, p. 32.

desenvolvimento humano, questionar seu sentido parece o único meio de não ser levado por estas dificuldades, apesar de si, inconscientemente.

É, segundo Marcel Postic ¹⁴,

[...] necessário um certo recuo para ver a si próprio agindo, para manter a lucidez em relação às próprias reações transferenciais ou projetivas, e para as ter na mão. É um distanciamento que, longe de ser indiferença, serve de proteção para o educador.(...) Todo educador deve ter aprendido a identificar as suas pulsões, os seus desejos, a detectar suas motivações, a descobrir os seus conflitos interiores, a encontrar a origem e a natureza que o seu próprio ensinar deve à infância, a descobrir o que o incita a atuar desta ou daquela maneira, enfim a ultrapassar os obstáculos que provêm de si mesmo, aprender a analisar e a conhecer as suas próprias reações, aprender a encontrar o tipo de atuação adaptado a situações presentes. Isto se adquire não por conhecimentos técnicos, e ainda menos por receitas, mas seguindo o raciocínio de Marcel Postic, o direito de ser ele mesmo diariamente reconquistado, pois a única coisa que funda nosso desejo é a esperança de que, através de nossa perfectibilidade, nos tornaremos melhores, uma esperança que nada, nem ninguém, funda.

Hubert Hannoun, em sua obra “As apostas da Educação”, (“Les paris de l’Éducation”) ¹⁵ evidencia os pressupostos da Educação. Educar, segundo ele, pressupõe “uma certa confiança no homem”, acreditar que ele seja:

- perfectível
- capaz de liberdade
- capaz de participar livremente do seu processo educacional.

¹⁴ POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. Coimbra, 1989, p. 279.

¹⁵ HANNOUN, Hubert. *Les paris de l’Éducation*. Paris: Ed. P.U.F. , p. 3, 4, 10, 93, 95, 103, 121, 133.

No entanto, fala das incertezas nas quais se fundam estas certezas e aponta para a existência de “metavalores”, isto é, valores construídos em razão e fora dela, pois o “dever ser” é inverificável nos seus fundamentos. Hubert Hannoun explica que a esperança é, na realidade, uma ruptura na ordem das razões, através da qual um homem decide escolher-se, escolhendo o valor do qual ele se apropria, ou o comportamento que adota. Assim, a esperança é uma forma de aposta, de “cognição creatriz”, uma aposta que recusa o sentido paralisado ou o vácuo do absurdo: *“Le pari est le refus du sens figé et le non sens vide”*. Esta aposta se refere tanto aos educadores quanto aos alunos.

Na Faculdade de Educação que freqüentei tive o privilégio de poder experimentar as duas posições: a de estudante e a de professora e, agora, também a de formadora de formadores... Este jogo é muito comum no Departamento de Educação, em curso freqüentado particularmente por profissionais da área. O incentivo da UNESCO para que sejamos “educadores – aprendizes” é amplamente difundido entre meus colegas de classe e de sala de professores... No entanto, este giro é mais raro em outras partes do conhecimento nas quais a fronteira professor-aluno é claramente demarcada e quase nunca atravessada. Desta forma eu pude estudar e vivenciar a complexidade da relação pedagógica; mas, ainda assim, como todos os que se arriscam a ensinar e aprender, continuo falando pela minha subjetividade. Muitas vezes me flagrei indagando a respeito dos que partilham um processo de formação: o que é visado pelo desejo, *um sujeito ou um objeto?* O limiar entre eles às vezes é turvo. Na posição de alunos, o que desejaríamos: seduzir o professor, ser valorizado por ele, destacar-se da massa ou adquirir um novo conhecimento, uma nova habilidade? Na posição de professor, o que desejaríamos: incentivar o aprendizado, estar a serviço do desenvolvimento dos estudantes através da transmissão de um conteúdo cultural que lhes possa ser útil, ou seduzi-los e dominá-los através da exposição de todo o conhecimento acumulado?

A pergunta talvez choque, no entanto, é importante efetuar-la, pois ninguém está a salvo da dimensão inconsciente de sua atuação, da complexidade das posições de aluno e professor. O desejo humano é ambivalente, visa um “sujeito-objeto”, e esta dualidade psicofísica aponta para a necessidade de uma ressignificação, de um esclarecimento dos motivos que nos conduzem a ensinar e a aprender: trata-se de incentivar, impulsionar a autoformação de sujeitos, de estimular a passagem sempre difícil de uma consciência subjetiva para uma consciência mais lúcida, evitando que alunos ou professores sejam reduzidos a objetos de satisfação pulsional uns dos outros. A complexidade da relação pedagógica tem como consequência, e já foi amplamente demonstrado pelas Ciências Sociais, a reprodução das elites, valorizando currículos ocultos escolares e ignorando a demanda de igualdade de oportunidades. A sedução opera, não para encorajar o trabalho de imersão exigido para o aprofundamento do conhecimento, mas para desencadear um mecanismo de eleição; “muitos são chamados e poucos os escolhidos”.

A partir da disciplina Filosofia da Educação é possível estabelecer um diálogo com a Psicanálise e com a Antropologia, que apontam pólos diferentes para a complexidade da relação pedagógica, seja ela expressão da dimensão inconsciente do desejo de um sujeito ou de um grupo, de uma sociedade ou de vários grupos. No âmbito deste estudo vou me ater especificamente ao contexto das instituições de ensino e, mais precisamente, da análise do que se passa durante as relações pedagógicas que vivi. No entanto, existem paralelos entre os movimentos do grupo de classe e dos grupos sociais. À medida que o estudo for avançando, tentarei apontar as possíveis pontes entre a situação escolar e a reprodução de posturas autoritárias, submissas ou, ao contrário, dialógicas, no âmbito da sociedade.

Raramente um professor consegue, como presenciei em algumas aulas da pós-graduação da Unicamp, motivar e aprovar um grupo todo. Pude experimentar situações em que, embora os alunos tivessem níveis diferentes (Mestrado e

Doutorado), todos se empenhavam, participavam e conseguiram aprovação; foram aulas exigentes, críticas até, mas alegres e animadas, nas quais todos se sentiam contentes por comparecer. As dificuldades foram enfrentadas com boa dose de humor e de trabalho. São exemplos valiosos, que colhi durante três anos de curso, e indicam que uma mudança das mentalidades é possível, embora demande incrível esforço de superação por parte dos presentes, pois é preciso que cada um opte por mergulhar na co-produção do conhecimento, ao invés de usá-lo apenas como meio de ascensão social e de destaque.

2.1. O DESEJO CONDUZIDO

No Banquete, assim como no Fedro de Platão, a complexidade do desejo já está anunciada. No contexto do Banquete, se a finalidade do diálogo for alcançar o primeiro princípio da beleza, a idéia do bem será através da visão de um belo corpo despertada pelo desejo:

Eis, com efeito, em que consiste o proceder corretamente nos caminhos do amor, ou por outro se deixar conduzir; em começar do que aqui é belo, e em vista daquele belo, subir sempre, como que se servindo de degraus, de um só para dois e de dois para todos os belos corpos e dos belos corpos para os belos ofícios, e dos ofícios para as belas ciências, até que das ciências que nada mais são senão aquele próprio belo, enfim conheça o que **em si** é belo.

O paralelo entre a beleza material e a beleza espiritual é também amplamente retomado por Plotino e, em seguida, por Santo Agostinho. Em Plotino a relação entre o interno e o externo é metaforicamente colocada:

Mas como é possível sermos capazes de ver a beleza da alma boa? Volta o teu olhar **para ti mesmo** e olha. Se ainda não vires a belezas em ti, faz como o escultor de uma estátua que deve ser tornada bela. Ele talha aqui, lixa ali, lustra acolá, torna um traço mais fino, outro mais definido, até dar à sua estátua uma bela face. Como ele, tira o excesso, remodela o que é oblíquo, clareia o que é sombrio e não pára de trabalhar a própria estátua.¹⁶

Santo Agostinho retoma nos mesmos termos:

Tarde vos amei, ó beleza tão antiga e tão nova, tarde vos amei!
Eis que habitáveis **dentro de mim** e eu lá fora a procurar-vos!
Disforme, lançava-me sobre estas formosuras que criastes.
Estáveis comigo e eu não estava convosco.¹⁷

Esta complexidade do desejo que visa o sujeito e, no entanto, passa pelo objeto também está admiravelmente colocada no Fedro. Ali, as confusões e os equívocos em que podemos nos engajar, quando seduzidos por um discurso acabamos atraídos pelo corpo e vice-versa, já estão colocados; do mesmo modo é difícil resistir ao corpo em prol do sentido do discurso. A relação entre conhecimento e desejo está simbolizada no Fedro por um cocheiro que conduz um carro com duas montarias: uma boa, mansa, branca e a outra veloz, feroz, negra. Ora, conduzir seu desejo é saber quando se deter, literalmente, lentificar-se ou quando seguir seus impulsos, ir adiante. A resposta não é óbvia: existem causas que demandam a força de um impulso veloz, e esperas imprescindíveis, ou seja, é necessário canalizar o desejo para que nos leve ao sentido. A outra dimensão importante da metáfora é que não temos um domador, um adestrador de cavalos, mas um condutor, o que ressalta as dimensões propulsoras, dinâmicas do desejo, dos quais os antigos já viam não a necessidade de repressão e, sim, de “condução”.

¹⁶ PLOTINO. *Tratados das Enéadas*, sobre o belo. Polar Ed., 2000, p. 33.

¹⁷ SANTO AGOSTINHO. *Obras*. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, p.190.

Outra imagem que significa a complexidade do desejo é, no Fedro, o canto das cigarras. Ele e Sócrates podem aprofundar o diálogo ou se deixar levar pelo encanto da natureza e o doce ruído das cigarras, cedendo à tentação do descaminho. Sigmund Freud estuda essa ambivalência do desejo e articula uma definição a partir de uma origem pulsional, que se desdobra em pulsão de vida e pulsão de morte. Estas pulsões antagônicas poderiam atuar de forma inconsciente a partir da manifestação do desejo, mascaradas por ilusões de satisfação. Em o “Futuro de uma ilusão” Freud demonstra como a educação se constrói em cima de frustrações, coerções; e não através da condução do desejo.

2.2. O DESEJO OPRIMIDO OU REPRIMIDO

Retomando as definições de Freud, compreendemos que na origem do desejo existe uma energia, uma força que o impulsiona: a libido. Esta pulsa em direção da vida, da descoberta, do conhecimento. Esta pulsação curiosa, por vezes brincalhona, insistente, que Bergson denomina “élan vital”, seria o que Freud chama de “Eros”.

Os trabalhos de Melanie Klein e Michel Develay evidenciam na criança a presença de uma “pulsão” epistemofílica; uma pulsão que quer conhecer, compreender e ser compreendida, algo que a motiva a aprender... E que precisa ser conduzida por uma razão sensível, capaz de antecipar num gaguejar desajeitado o desejo de falar e de encontrar respostas... No entanto, esta pulsão quando frustrada, inibida, coagida por injunções, algumas até contraditórias, que pedem a obediência cega a normas às quais, por vezes, nem mesmo o adulto respeita – “Faça o que eu mando”, e isto sem motivos lógicos aparentes, “porque eu mandei”, -- pode desencadear uma inversão do movimento da libido que, ao invés de pulsar vida, pulsa a morte: thanatos. A energia se dirige, então, contra os outros, ou contra si próprio. Um bebê pode deixar-se morrer de tristeza.

Segundo Freud a civilização teria sido baseada numa ilusão de satisfação, ou em cima de uma frustração real dos desejos: “Obedeça à classe dominante e obterá satisfação após a morte”¹⁸. Fica-se com a impressão de que a civilização foi algo imposto a uma maioria resistente por uma minoria que compreendeu como obter os meios de poder e coerção. Ora, nestas condições de engano, de ilusão do gozo e da frustração real, de repressão dos instintos, enquanto deveríamos, por exemplo, partilhar com os outros, podemos, de repente, já que os outros nos frustram, ficar com tudo o que ganhamos... O desejo de falar, de construir significado é muitas vezes derrotado por um corpo que, tendo adiado sua possibilidade de satisfação, sofre, é movido por fome e sedes irracionais, ou que simplesmente quer explodir ao invés de pensar no bem-estar da sociedade, na democratização do ensino e na construção da cidadania.

Movido pela libido, o desejo pode ser ambíguo, ferir e dominar em nome do bem comum, e na ausência de explicação lógica, gerar comportamentos dúbios, perversos, de obediência externa e revolta ou autodestruição interna. Ao invés da educação dar os meios da boa condução dos desejos, ela os aborta: “Nossa civilização é em grande parte responsável por nossa desgraça”¹⁹ diagnostica Freud. Ora, o que causa esta duplicidade do desejo humano parece residir no fato de o ser humano ser simultaneamente sujeito e objeto e não poder ser reduzido nem a um, nem a outro, ou seja, na sua natureza complexa.

2.3. O DESEJO RESSIGNIFICADO: O CANAL

Lacan, em seus escritos, conclui de forma enigmática que em última instância quem decide sobre nossos atos é “*l’objet `a...*” o objeto do desejo. Este objeto misterioso não se reduziria a um objeto qualquer de satisfação de nossas

¹⁸ FREUD, Sigmund. *O futuro de uma ilusão*. Ed. Standard Brasileira, Imago, 1998.

¹⁹ FREUD, op. cit.

necessidades. Se tal fosse, qualquer homem serviria para qualquer mulher. No entanto, este objeto que nos satisfaria, diferente da realidade visada por uma pulsão epistemofílica, não é nocivo: é um objeto capaz de auxiliar nosso desenvolvimento, favorecer nossa compreensão do mundo e de nós mesmos; um objeto-sujeito, reduzido a fantasma de sonhos ou pesadelos por não ser assumido como o indefinível, o irreduzível, o imprevisível: o outro. Se fantasiamos o que é proibido é porque não temos nenhuma explicação lógica, válida, desta proibição e nenhuma forma alternativa de satisfação real, do tipo: “Você não pode isto porque lhe faz mal, impede seu desenvolvimento (drogas), mas você pode ter diversão indo ao cinema...” Ou pior: nos defrontamos com injunções contraditórias por parte daqueles que proíbem um determinado prazer: “É proibido, mas é uma delícia...”.

Não sou psicóloga, psicanalista, nem me pertence sê-lo, e não saberia fazer aqui a lista infindável de todos os distúrbios, as verdadeiras tragédias ocasionadas pela frustração de um desejo que não consegue ter acesso à racionalidade, ou que não quer mais encontrar significado porque ninguém foi capaz de lhe responder humanamente, inteligível e sensivelmente quando o precisava, ninguém nunca o apoiou com uma razão sensível, dando-lhe os instrumentos lingüísticos, lógico-matemáticos, etc... E atenção o bastante para que ele pudesse se compreender, compreender o mundo, os outros, um pouco melhor, de forma a assumir a responsabilidade de fazer de sua vida um ato de co-criação, na ausência de respostas definitivas. Sei que a lista dos distúrbios é longa, que os meios de ultrapassá-los são complexos e específicos, e tenho por costume trabalhar em inter e transdisciplinaridade com os colegas da Psicologia, da Psicanálise e da Antropologia. Por isso sei que, nesses casos, é preciso ir além do bem e do mal para tentar compreender, na experiência do sofrimento que um sujeito atravessa, uma ocasião de conscientização, de crescimento, de ressignificação das experiências passadas. As marcas de violência que sofremos ou que causamos não se apagarão, porém, como profetizou Gandhi, se queremos progredir, não devemos repetir a história, mas fazer uma história nova.

Como não sou psicóloga, compreendo que a relação com o conhecimento pode não se reduzir a um campo de frustração, de repressões ou de adiamento da satisfação em nome de uma satisfação após o vestibular, após a tese, após a morte. Quando encontramos um pouco mais de sentido a partir da lenta co-produção do conhecimento, nasce uma satisfação verdadeira, humana, uma alegria quente do que foi realizado: quando um aluno encontra uma solução para um problema, em que ele levou meses, ou anos, para resolver, que o avião voa, que a lâmpada acende, que o carro anda, que o sol se levanta e movimenta os painéis solares das casas, há uma alegria. É possível compreendermos, é possível sermos felizes na escola e fora dela sem nos reduzirmos a objetos de satisfação das pulsões uns dos outros, isso, porém, enquanto sujeitos um pouco mais lúcidos sobre o valor do desejo humano e a partir daí capazes de dialogar.

Penso, portanto, que existem constatações importantes para todos aqueles que vivem como educadores ou educandos, uma relação, isto é, uma história:

- a) A primeira constatação é o fato de que o desejo é também o desejo de sentido, e que este não se reduz a uma necessidade, ele expressa uma demanda e esta demanda precisa interagir com outras demandas para alcançar um significado simultaneamente inteligível e sensível; ético. Esta demanda atesta a natureza epistemofílica de nossas pulsões.

- b) A Segunda constatação é que não é porque o desejo humano não se reduz a uma necessidade, que devemos:
 - 1. Omitir que o organismo vivo que expressa uma demanda possui necessidades que precisam ser imperativamente satisfeitas senão ele não funciona adequadamente: alimentar-se, dormir, sonhar, relaxar, respirar, caminhar...
 - 2. Ou pior: reprimir as necessidades vitais de um organismo para que a demanda de sentido seja ouvida.

Ou seja: devemos encorajar a satisfação de nossas necessidades na medida em que elas não impedem nosso desenvolvimento e a construção de um sentido humano para nossas vidas.

Esta explicação nos instala no campo da complexidade, o que não equivale a “confuso”, nem mesmo a “ambíguo”, ainda que a complexidade da situação “sujeito-objeto” tenha autorizado muitas ambigüidades, desvios etc... Ou encorajado as reduções do sujeito ao objeto e vice-versa. De fato, segundo Edgar Morin “o pensamento complexo é regido por um princípio de distinção, mas não de separação entre o objeto e o sujeito (...) pela relação entre o observador e observado”²⁰; desta forma “o pensamento complexo é regido por um princípio de causalidade complexa, comportando causalidade mútua inter-relacionada, inter-relações, atrasos, interferências, sinergias, reorientações”.

Parece absolutamente possível e produtivo expressarmos nossos desejos em sala de aula, na medida em que esteja claramente estabelecido que estes desejos visam sujeitos, e que através de mediações culturais, objetos de conhecimento, vão poder se conhecer melhor, construir sentido, aperfeiçoar sua compreensão de si, dos outros e do mundo.

2.4. O IMAGINÁRIO E A DIFERENÇA

A complexidade do desejo, que não expressa apenas necessidades biológicas, porém, é portador de uma demanda de sentido, o situa como a principal fonte do imaginário... Não estou satisfeita; portanto, vou "imaginar" situações que possam me satisfazer. O reino da fantasia muitas vezes denunciado como fator alienante, patológico, assustador, ameaçador pode ser também compreendido como um fabuloso manancial de criação. O desejo de ir para a Lua

²⁰ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

nos conduziu a imaginar foguetes, o desejo de harmonia nos conduziu a imaginar a música, o desejo de nos comunicarmos além do espaço e do tempo nos levou a imaginar catedrais (não é à toa que o rock mais famoso dos Beatles intitula-se “Imagine”...) O desejo humano, quando se acende, produz uma abertura, desencadeando sonhos e novas possibilidades ao interagir com o pensamento lógico.

Nesse contexto, é importante que o desejo, ao invés de ser reprimido, possa entrar em contato com uma cultura que permita sua expressão e seu enriquecimento. Quando os estudantes reclamam de sua realidade, é importante que possam dar asas à sua imaginação, vislumbrar cenários alternativos, assim como dispor dos meios racionais para contribuir em modificar a realidade.

O sonho pode ser merecido, a distância entre o ideal e o vivido pode ser momentaneamente abolida, e as fadas podem dar aulas... Diante disso, não temos, ou não deveríamos ter, o direito de dar aulas monótonas, repetitivas, desiludidas, fazedoras de receitas fáceis, aulas utilitárias que anestesiam o imaginário e, portanto, todo o nosso potencial de transformação e de melhoria da realidade, produzindo repetidores de técnicas que constroem cegamente realidades cada vez mais desumanas. Continuando, desta forma, nesse processo de mecanização do ensino, talvez um dia o humano nem saiba mais que ele possui uma “fantasia” ou pior: todos fantasiarão as mesmas coisas, ditadas por uma minoria.

Para tal os estudantes necessitam de aulas que agucem sua imaginação, de livros apaixonantes como o Senhor dos Anéis, de Tolkien, de poder mergulhar nos quadros exatos de Mondrian, nos mundos loucos de Dali, ou belíssimos, de Van Gogh, que demandam a especulação da ficção científica de Orwel, que precisam dos ritmos de Bach e das vozes do negro espiritual, ou seja, de um meio social que lhes permita “viajar” (expressão geralmente depreciativa) e fazer dessa viagem um fator do crescimento, de transformação. Neste sentido as contribuições

da Antropologia são também imprescindíveis para afirmar a educação como direito social do cidadão, pois se o homem nasce potencialmente livre ele precisa das mediações culturais para poder expressar sua inventividade.

Do mesmo modo, se o desejo não se reduz às necessidades biológicas, estas necessidades precisam estar satisfeitas para que a criação possa se efetuar com leveza. Fica difícil sonhar as cores de um mundo melhor e uma vida melhor, de barriga vazia, com frio nos pés, ou com medo de apanhar de um pai bêbado na hora de voltar da escola. A dimensão sagrada do desejo humano já provou, através de todas as obras de arte produzidas na história da humanidade, que nos permite ir além, deveria ser razão suficiente para provermos ou trabalhar para que seja provida a todos os humanos uma igualdade de oportunidade de sonhar sua existência e, em seguida, poder ter as condições de criá-la no cotidiano, revisitando os sonhos, relendo o dia-a-dia.

Atualmente, a falta total de desejo na maioria das aulas, na maioria das escolas, conseguiu produzir monstros de indiferença que assistem massacres na televisão comendo pipoca e tomando refrigerante.

No coração do problema do sentido dos desejos manifestados em sala de aula está, portanto, a importância da interação entre o ato consciente de aprender e um desejo inconsciente: a avaliação da **demanda** que dele emana. O reconhecimento do valor e da autenticidade da demanda de sentido presente no desejo manifesto daquele que ensina, tanto quanto daquele que aprende, precisa ser identificado e incentivado. Mas o que fazer quando o desejo está ausente, ou quando o desejo de ensinar e aprender se transforma em desejo de destruir ou de se destruir? O que fazer com a ausência de respostas, com as fugas, a indiferença, as agressões...?

Muitas vezes não estamos preparados para trabalhar com as atitudes não-intencionais que se manifestam ao longo de um percurso de aprendizado. Nesse

sentido, lembro-me de dois casos antagônicos, o de Ângelo e o de Telma.

Telma e Ângelo relatam como as atitudes não-intencionais que permeiam seus acertos numa relação pedagógica traduzem uma demanda que anuncia a presença do imaginário e da diferença de cada um de nós.

Notei Ângelo rapidamente no primeiro dia de aula. Era o único menino daquela turma de Pedagogia de mais de sessenta mulheres. Ângelo se interessou muito pela primeira aula e, ao fim da aula, veio conversar comigo: “acho que aqui era o lugar que eu estava procurando...”. Sentia-se feliz, entusiasmado. Foi eleito representante de sala, e este entusiasmo de Ângelo contagiou-nos, ficávamos conversando após as aulas. Ângelo trazia recortes de jornais, polemizava... De repente, passados alguns meses, dei por sua falta, perguntei para a turma, “cadê o Ângelo?”. Ninguém parecia saber. Um dia o encontrei no corredor, e ele me falou: a dificuldade de conciliar o emprego e as aulas, problemas familiares, financeiros... Estava com depressão. Na época ainda não havia sido implantado o atendimento aos alunos... Eu atendia de pé no corredor, atendia por preocupação, por revolta... Ângelo baixou a voz: “Sabe, professora, não consigo, às vezes, nem chegar até a porta da sala de aula... me dá medo. Abracei-o, aconselhei-o como pude, falei da necessidade de seguir uma terapia... foi a última vez que o vi. O que fizemos, ou deixamos de fazer? Por que aquele entusiasmo se foi? Onde estará o Ângelo hoje?”

Telma era pior que sardenta, tinha verrugas. Fez parte de minha primeira turma, há quase nove anos. No final de uma das aulas Telma veio me entregar um cartão postal: era um salmo. Depois, timidamente, veio conversar comigo. Tinha sofrido uma internação psiquiátrica, no entanto estava tão motivada com as aulas, tão feliz, que resolveu usar o dinheiro do psiquiatra para abastecer o carro. Fiquei meio atônita, sem saber o que dizer, abracei-a e declarei: “Telma, tudo isso está acabado, é passado, você hoje é uma ótima estudante. Ânimo!” O ânimo de Telma foi surpreendente, tirou as verrugas, arrumou os cabelos, trabalhou até como doméstica para pagar as aulas, chegou a Diretora de escola particular, realizou

com brilho o curso de Psicopedagogia e quer ser Mestra.

Telma e Ângelo delinearão Eros e Thanatos nos corredores da instituição.

A reflexão que consiste em levar o desejo humano em consideração durante uma relação pedagógica, e mais especificamente a interação entre o ato consciente de aprender e a dimensão inconsciente do desejo, feita de demanda e de necessidades a serem satisfeitas, não se assemelha em nada à ausência de leis e de exigências nessa relação pedagógica. No entanto, tal reflexão postula a lenta e difícil construção conjunta da lei, a fundamentação criteriosa dos limites colocados, para que o aluno possa estabelecer uma relação dialógica ao conhecimento. Como respeitar uma lei que não é compreendida, uma lei imposta arbitrariamente ou uma lei que se contradiz? Como desempenhar uma prova sem possuir critérios claros de avaliação? Ou como dar uma aula para alunos revoltados, para quem a lei não faz mais o menor sentido, que lutam fisicamente entre si durante os intervalos das aulas? Se no âmago da lei está o cuidado, este cuidado consiste tanto em preservar nossa demanda de sentido, quanto em atender as necessidades de nosso organismo: a lei não pode construir-se nem a despeito do sentido, nem a despeito das necessidades de nosso organismo. Neste sentido ela não deveria servir de pretexto a sacrifícios grandes ou pequenos e violências que muitos se deram “em nome da lei, da moral e dos bons costumes”. Trata-se de encontrar, não um “fazer diante dos alunos”, porém um “fazer com os alunos”, ouvindo queixas e dúvidas, aceitando a discussão e enfrentando a necessidade de demonstrar o valor do conhecimento, a importância do aprendizado. Mas, antes de abordar a questão da co-produção do conhecimento, vamos analisar o que pode impedi-la: as atitudes não-intencionais que surgem durante uma relação pedagógica.

Capítulo 3

As atitudes não-intencionais

Tudo pode ser signo, do gesto mais furtivo à postura menos estudada.

Jean Galard, *A beleza do gesto*.

PLANO DO CAPÍTULO

3. As atitudes não-intencionais

3.1. A supervalorização do desejo

3.1.1 Dom ou sacrifício?

3.2. A desvalorização

3.2.1 O desejo voltado contra si

3.2.2 O desejo voltado contra o outro (singular, plural)

3.2.3 O saber não-sabido

3. AS ATITUDES NÃO-INTENCIONAIS

Se os textos de lei da Educação brasileira colocam a necessidade de uma educação integral do ser humano, fundamentada num diálogo inter e transdisciplinar, levando em conta a complexidade humana, nossas práticas pedagógicas ainda estão muito distantes da legislação vigente. A implementação das inovações no meio escolar se defronta com os “mitos”, as histórias nas quais um povo está mergulhado, e que através de seus ídolos relata suas preferências e repulsas espontâneas; seus desejos.

Uma das figuras femininas que, sem dúvida, marcou a antiguidade foi Antígona, secreta, negra e indobrável. As demandas de Antígona pelo amor, pela justiça são absolutos que não sofrem nenhuma ambivalência, nenhum adiamento, e pelos quais Antígona está prestes a morrer. Ela não faz nenhuma concessão a seu tio Creonte, ou ao destino. Vivendo morre e morrendo, vive. “Morrendo, ela estabelece a honra de sua linhagem, confessa a intensidade do amor pelo qual se sacrifica e desvenda a profundidade de sua alma”²¹.

A história de Antígona marcou o imaginário ocidental, pois apesar de frágil, mulher, ela é incansável, ética, fiel a seus propósitos, custe o que custar. Prefere seus laços de família a si mesma e não mede o afeto: este é incondicional. Sua paixão, seu desejo são mais fortes que a prudência dos argumentos ou os cálculos políticos de seu tio, que tenta mantê-la viva. Pouco importam as necessidades do corpo, o sofrimento, a perspectiva de ser enterrada viva, apenas

²¹ STEINER, Georges. *Les Antígona*. Paris: Galliniard, 1986, p. 67.

a autenticidade do amor, apenas a honra de seu sangue importam. Antígona só executa um leve gesto: joga um punhado de terra sobre o cadáver de seu irmão. No entanto, esse simples gesto ressignifica o destino; muda o curso da história num só dia. "Numa hora. Num segundo. Pela intervenção decisiva no momento decisivo".

A demanda de sentido de Antígona se inscreve a despeito de qualquer necessidade de seu organismo. Desse modo ela coloca os primeiros germes da moral estóica e do martírio cristão, assinando com um só gesto a história de uma escolha, de uma preferência. Hoje o nosso modelo ético ainda é um modelo baseado na substituição, no qual um paga pelos erros de todos: "Arranca minha alma para a salvação do mundo inteiro". "*Arrache mon âme pour le salut du monde entier*"²² implora Catarina de Sienna durante suas orações. O caminho que conduz à verdade é, tradicionalmente, um caminho de sacrifício, de sofrimento, de abnegação e de renúncia. Este sentido do sacrifício está inscrito em nós tão profundamente que, apesar de uma reflexão sobre sua inutilidade por pensadores essenciais como Nietzsche ou Freud, acabamos repetindo a história.

As numerosas inadequações entre os desejos, as intenções e as ações e suas avaliações ao longo de uma relação pedagógica são conhecidas como "erros", "imperfeições", "faltas" ou "falhas". Ora, é possível, diante desses erros, diante da interação conflitante entre o desejo de aprender e a dimensão inconsciente desse desejo, falar do surgimento de atitudes não-intencionais: um acesso de riso, um atraso, uma ausência, um significado mal entendido, uma nota baixa, uma resposta atravessada, um tom dogmático ou uma fuga deliberada vão suscitar movimentos de desvalorização ou de supervalorização dos desejos presentes. Em função da avaliação que revelam e diante das inadequações entre o que somos e o que desejamos ser, tais atitudes podem nos impedir de construir sentido juntos e permitir a evolução dos significados.

²² SIENNE, Catherine de. *Ne dormons plus, il est temps de se lever*. Ed. CERF-Fides, 1998, p. 87.

Utilizo a terminologia “não-intencional”, pois não é de propósito que alguém tem dificuldade para aprender, para ter acesso a um pouco mais de conhecimento e de habilidades, não é de propósito que alguém não sabe por que existe, o que está fazendo neste mundo, de onde vem e por que está inevitavelmente condenado à morte... Não é de propósito que alguém sente medo, culpa, vergonha de ser o que é, de ter desejos inconscientes que se manifestam e interagem com aquilo que conscientemente quer. Devido à absoluta falta de respostas e, portanto, devido aos numerosos problemas colocados pela existência humana, agredimos “não-intencionalmente” nossa espécie, que muitas vezes se debate no escuro com suas dúvidas, suas angústias ou com sua esperança teimosa. Radicalmente, sob nossa condição humana, quando aprendemos, não temos outra possibilidade senão interagir com a dimensão inconsciente de nossa pessoa, de nossos sonhos, de nossa sexualidade, e com a vida que pulsa em nós, não-intencionalmente.

O que designo por atitudes não-intencionais refere-se a nossas avaliações diante da interação entre a consciência e a dimensão inconsciente de um desejo, descrita pela Psicanálise como lapso, ato falho, denegação, bloqueio, branco, ou definida por E. Lévinas²³ como “medo”, “passividade”, “tremor”, índices de uma inexplicável mudança de comportamento, que deslancham todos os freios e as resistências imprevistas e fazem um dispositivo de ensino deslizar para uma relação de poder: o professor explode, o aluno se revolta, foge etc. Uma atitude não-intencional não é o bloqueio que revela a erupção do inconsciente durante o caminho do aprendizado; ela é a avaliação feita imediatamente após sentir este bloqueio. Se é impossível agir diretamente sobre a interação da consciência com o inconsciente, sobre o não-intencional, podemos agir sobre as avaliações que fazemos dessa interação. No caso do medo diante de um exame oral, por exemplo, não podemos nos impedir de sentir medo, porém, podemos escolher a forma como vamos interagir com o medo, avaliá-lo e não nos deixar conduzir por uma desvalorização que surge imediatamente após sentirmos de medo do tipo

²³ LÉVINAS, E. Entre Nous, Essais [sur](#) le penser à l'autre - Grasset, 1991.

"não sou capaz de defender esta tese", racionalizando. É essencial enfrentar o desconhecido quando queremos progredir e, dessa forma, descobrir a coragem. Além disso, o não-intencional, a interação da consciência com o inconsciente, não é sempre de ordem negativa; pode traduzir uma descoberta, um dom de si, ser o índice de uma ordem nova, de uma configuração melhor, de um *insight* reestruturador.

Faço a hipótese de que uma atitude não-intencional manifesta uma avaliação do desejo. Ela revelaria a avaliação da interação entre um desejo inconsciente e uma intenção e atuação conscientes. Esta interação de um desejo inconsciente e uma ação consciente, esta interação da consciência e do inconsciente, desde os trabalhos de Freud e seus seguidores como Marcel Postic no campo educacional, pode ser conhecida, avaliada e até transformada. Pode também ser uma interação dolorosa, conflitante, que aponta para uma série de contradições e impedimentos: queremos aprender, mudar, mas repetimos erros; queremos ensinar, mas acabamos impondo um conteúdo de saber de forma dogmática; queremos escrever textos serenos, mas entramos em parafuso após cada parágrafo .

A avaliação da interação consciência e inconsciente é um fato perceptível e se manifesta não-intencionalmente; um fato expressado pelo estudante que entra em pânico nas vésperas da prova, pelo professor que faz o inverso do que havia previsto e substitui o debate por uma prova surpresa vinte minutos antes do término da aula. É um fato que pode também se manifestar coletivamente. Existem atitudes não-intencionais de grupos inteiros que traduzem a interação das intenções conscientes com a dimensão inconsciente dos desejos presentes... Fenômenos imprevistos que sacodem uma classe, uma instituição, um país, objeto de estudos da Psicossociologia e conhecido como "inconsciente coletivo".

Sem dúvida, é muito difícil modificar uma atitude não-intencional, compreender o que ela diz ou saber ao que ela remete. Tentarei descrever como

as atitudes não-intencionais traduzem vestígios de desvalorização ou de supervalorização do desejo, ou seja, o que Paul Ricoeur denomina julgamento “*prima-facie*”, “julgamento espontâneo”, ou a primeira interação observável após o contato entre a consciência e o inconsciente. As atitudes não-intencionais seriam o resultado de um julgamento espontâneo que expressa a desejabilidade ou indesejabilidade de uma ação ou de uma intenção. Por exemplo, queremos estudar, no entanto, sem querer, manifestamos diante de uma resistência um julgamento espontâneo, vestígio de um diálogo com os amigos: “não adianta nada estudar, o mundo não muda, você está perdendo seu tempo!”. Temos sono de repente e, ao invés de tomar um café, deixamos o caderno de lado. Estes julgamentos se apresentam como reações imediatas, quase epidérmicas, do mesmo modo que a fome ou a sede despontam de repente. Olhamos para alguém e não gostamos dessa pessoa, é imediato, não-intencional. Olhamos para um professor, ouvimos metade da primeira aula e já antecipamos como será o ano com este professor. Um primeiro olhar, uma primeira escuta, e aí está formada a avaliação que é verdadeiramente um “preconceito”, isto é, que não foi objeto de um segundo julgamento que permitiria formar uma intenção clara, para decidir da justa conduta em dada situação... Assim podemos aprovar ou desaprovar alguém ou uma situação com a mesma velocidade com a qual cruzamos as pernas ou coçamos a cabeça: é a “paixão ou aversão” à primeira vista, sem nenhuma reflexão posterior.

Estes julgamentos são avaliações que se manifestam sobre o modo da supervalorização ou da desvalorização e revelam, a partir da preferência ou da aversão, uma série de condicionamentos que tivemos no nosso meio familiar, socioeconômico, e têm o inconveniente de serem muitas vezes parciais, ou incompletos. Assim, preferimos, por exemplo, os loiros de olhos azuis, altos e fortes aos baixos de cabelo crespo e castanho... Um exemplo recente deste fato é a recusa do povo brasileiro em aceitar a nova versão do retrato de Cristo, cujo biotipo mediterrâneo associamos a uma “cara de marginal”. Do mesmo modo certas pessoas preferem dar mais crédito aos homens que às mulheres, ou

segregam negros, judeus, homossexuais, pobres. A parcialidade de um julgamento espontâneo tem por efeito simultâneo eleger ou excluir. Preferir alguém equivale a excluir outra pessoa, o valor dado espontaneamente a alguns é retirado de outros com a mesma espontaneidade.

De fato, não é de propósito que excluímos, rejeitamos, ou preferimos sem pesar as conseqüências desses julgamentos. Nossos preconceitos, nossas aversões, nossas atrações têm uma história, remetem a um passado, podem ter sido transmitidas por alguém da família a quem admirávamos ou por um professor que teve “empatia” conosco, que nos respeitou... De modo que suas preferências se tornaram nossas preferências, suas aversões, seus ódios, se tornaram nossos ódios, seu time se tornou nosso time, seus inimigos, nossos inimigos, seus julgamentos se tornaram nossos julgamentos... Assim, a criança repete como um papagaio: “mamãe mandou”, “papai falou”, “o professor disse que”, condicionando-se. Segundo Pascal, por exemplo, é preciso odiar o “eu”: “*le moi est haïssable*”. Tais condicionamentos chegam até a atingir a imagem que um sujeito possui de si mesmo, sua confiança ou sua insegurança, sua tendência a se desvalorizar ou a se supervalorizar. Os julgamentos espontâneos contam a história de nossas paixões e de nossos medos. Ter inimigos, julgar alguns seres “desprezíveis”, “inferiores”, sentir repulsas não-intencionais, diminuir-se ou elogiar-se, equivale a assinar sua cumplicidade com um clã, um partido, uma família, um grupo social, étnico, um **pays**. Esses julgamentos espontâneos revelam os vestígios de nossos afetos, de nossas preferências particulares e de nossos condicionamentos passados; revelam também a avaliação que fazemos de nós mesmos, não-intencionalmente.

As atitudes não-intencionais que traduzem esses julgamentos espontâneos assinalaram, como escreveu Paul Ricoeur, “*une relation entre le même du “je pense” et l’autre de la nature*”²⁴ (uma relação entre a identidade do “eu penso” e o outro da natureza). Podem ser gestos fugidios, o tom de voz ligeiramente mais

²⁴ RICOEUR, Paul. *Soi même comme un autre*.

agudo, uma tossida, uma sobrancelha franzida, um piscar de olhos cúmplice, um ombro alçado... Pode ser também uma crise de choro, ou um acesso de timidez, que além de manifestar o desejo é resultado de um julgamento relâmpago que, numa fração de segundos, pode frear, inibir o que ao longo de uma relação educativa devemos salvaguardar como nossas potencialidades. Pior do que uma nota vermelha temos que enfrentar os terríveis: “não adianta, não vai dar certo, você não vai conseguir”, perdidos em algum canto de nossa memória e que ressurgem, não-intencionalmente, na véspera da prova ou daquela entrevista para obter emprego...

Em sala de aula nossas atitudes não-intencionais podem nos conduzir a vivermos uns contra os outros, uns acima ou abaixo dos outros, ao invés de correr o risco de exercermos nossa consciência para deliberadamente escolher a lei que diz que devemos nos situar “com e para” nós mesmos e os outros em instituições justas, segundo a expressão de Ricoeur para designar “a vida boa”, a equidade.

3.1. A SUPERVALORIZAÇÃO DO DESEJO

A supervalorização do desejo expressa a supervalorização da demanda de sentido contida no desejo em detrimento da satisfação das necessidades básicas do organismo. Como vimos, um desejo pode ser movido tanto por uma demanda quanto por uma necessidade. Neste caso, o que o sujeito escolhe ouvir do desejo é a demanda de sentido nele contida. Imediatamente, tudo o que se refere à satisfação da demanda é enaltecido, como tudo o que remete à satisfação das necessidades é visto como algo menor ou até negativo.

Já no século XVI Francis Bacon (1561-1626) escreveu:

[...] os ídolos e noções falsas que ora ocupam o intelecto do homem e nele se acham implantados não somente o obstruem a ponto de ser difícil o acesso da verdade, como mesmo depois de

seu p3rtico logrado e descerrado, poder3o ressurgir como obst3culos 3 pr3pria instaura3o das ci3ncias, a n3o ser que os homens, j3 precavidos contra eles, se cuidem o mais que puderem.²⁵

A respeito da quest3o do conhecimento Francis Bacon descreve os obst3culos com os quais nos defrontamos em sua teoria dos 3dolos (cf. *Novum Organum*) e nos aponta o caminho atrav3s da “experi3ncia literata”. Segundo sua teoria dos 3dolos, escreve Hubert Hannoun: “Na maior parte do tempo para conhecer algo ou um fato n3s n3o vamos direto ao fato; n3s nos contentamos em projetar neles as estruturas de nossa linguagem e de nossos 3dolos”.

Estes 3dolos s3o de quatro esp3cies: 1 - Os *idola tribu* (3dolos da tribo), que atingem todo os seres humanos; 2 - Os *idola specus* (3dolos da caverna) que formam os h3bitos e os preconceitos pessoais; 3 - Os *idola fori* (os 3dolos da pra3a p3blica) ou preconceitos de origem social relacionados ao discurso e, 4 - Os *idola theatri* (*3dolos do teatro*) ou preconceitos culturais, verdades instaladas e transmitidas pela educa3o. “*La plupart du temps pour conna4tre les choses, nous n’allons pas em elles: nous nous contentons d’y projeter les structures de notre langage et nos idoles*”. Francis Bacon, portanto, j3 havia notado como nosso discurso pode ser marcado por prefer3ncias que impedem o discernimento claro, de se exercerem os chamados “3dolos do teatro”. 3 nesse contexto que ocorre a supervaloriza3o de julgamentos espont3neos os quais d3o 3nfase maior 3 demanda de sentido, 3 constru3o do conhecimento, supervalorizando este aspecto do desejo, apesar da satisfa3o do organismo, de suas necessidades b3sicas: esta demanda de sentido “desinteressada”, se torna uma postura obrigat3ria no contexto educacional. O meio de se libertar desses 3dolos 3 o exerc3cio de uma raz3o fundamentada na experi3ncia concreta que Bacon designa por “*experientia literata*”.

²⁵ BACON, Francis. *Aforismos sobre a interpreta3o da natureza e o reino do homem*. S3o Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999.

Sua teoria da experiência literata consiste em, primeiramente, sistematizar as lições da experiência: uma vez prevenido contra os *idola*, o sujeito deve seguir os caminhos revelados pela *experientia*, a descoberta da verdade passa por seus caminhos e não pode ser devida simplesmente ao acaso. E Bacon descobre que esses caminhos são os da indução. Esta não tem nada a ver com a rápida generalização de uma constatação; ela é uma elaboração gradual e prudente de uma lei geral a partir da experiência de um fato. Num segundo momento o sujeito deve ultrapassar a experiência pela indução, de modo que Bacon se inscreve contra as lógicas dedutivas de seu tempo: a descoberta da verdade não procede de uma dedução do tipo tautológico das conclusões efetuadas a partir de princípios inicialmente postos ou impostos. Ela é adquirida a partir de fatos particulares que são ultrapassados em direção de novas interpretações. A descoberta da verdade não procede de uma aterrissagem e sim de um alçar vôo. O vôo do espírito em direção à descoberta da verdade não deixa de ser sem condições e limites. Não podemos, sob pretexto de indução, afirmar qualquer coisa. Só triunfamos sobre a natureza obedecendo-a; toda conquista tem como preço uma obediência, todo vôo se deve a uma submissão.

La théorie de l'expérience literata: 1/ Systématiser les leçons de l'expérience. - Une fois mis en garde contre les idola, l'individu doit suivre les chemins révélés par l'expérience Celle –ci nous montre que parfois par hasard, telle action permet une découverte importante. L'experientia literata, chez Bacon, est la systématisation de la simple experientia; elle vise à ce que la découverte de la vérité passe par ses chemins sans être due au seul hasard. Et Bacon découvre que ces chemins sont ceux de l'induction. Celle-ci n'a rien de commun avec la généralisation hâtive d'un constat: elle est une élaboration graduelle et prudente de la loi générale á partir de l'expérience des faits. 2/ Dépasser

l'expérience par l'induction.- Ainsi Bacon s'inscrit à l'encontre des logiques déductives em faveur á son époque: la découverte du vrai ne procède pas d'une déduction de type tautologique de conclusions à partir de principes initialement posés ou imposés. Elle est acquise à partir des faits particuliers que l'on dépasse vers des interprétations nouvelles. La découverte du vrai ne procède pas, chez Bacon, d'un atterrissage mais d'un envol.^{3/} les garde-fous de l'induction. - L'envol de l'esprit vers la découverte du vrai n'est pourtant pas sans limites. On ne peut sous prétexte d'induction, dire n'importe quoi. On ne triomphe de la nature qu'en lui obéissant, reste une des formules les plus célèbres de Bacon. Toute conquête se fait toujours au prix d'une obéissance, tout envol à celui d'une soumission.²⁶

No caso de supervalorização da demanda, a demanda de sentido se inscreve no mundo dos fatos apesar de não encontrar nenhum tipo de retribuição, nenhuma resposta imediata, quaisquer que sejam os sacrifícios materiais que o organismo tenha que fazer, pois a satisfação das necessidades biológicas básicas de um organismo é julgada secundária ou até mesmo prejudicial. Em certos casos de “satisfação” dessa exigência de sentido, no contexto da procura da verdade, no âmbito religioso, as necessidades básicas do organismo podem até sofrer flagelações, sob modo de jejum, abstinência sexual, entre outros.

3.1.1. DOM OU SACRIFÍCIO?

Esta demanda de sentido que acontece apesar de tudo, desinteressada, obedece a uma escolha passiva que E. Lévinas designa por “não-intencional”. O desinteresse, o ato gratuito de dom, o “estender a outra face”, a proibição de reagir agressivamente quando atacados, esta passividade radical que tudo aceita, tudo suporta, tudo padece é, segundo o filósofo, um ato espontâneo, que não

²⁶ BACON, Francis. Opus cit.

obedece a nenhum cálculo, um sentimento subjetivo no qual a ontologia tem primazia sobre a razão: é porque sou, que penso, e não porque penso logo existo... É nesse contexto que E. Lévinas concebe sua fenomenologia do “rostão” humano.

Esse rosto nu, exposto, seria a primeira interpelação ética, espontânea, não-intencional. O rosto do outro, para E. Lévinas, diz o infinito. Diante da percepção desse rosto, desta exposição de vulnerabilidade, seríamos tomados de “má consciência”, da incapacidade de ferir, de exigir, estaríamos chamados, de repente, a tomar uma postura ética: a preferência incondicional do outro a despeito de si mesmo.

*Être en relation avec autrui face face c'est ne pas pouvoir tuer. C'est aussi la situation du discours.*²⁷ “Estar em relação com o outro face a face é não poder matar. É também a situação do discurso”, escreve Lévinas. Para invocar o valor indizível, ilimitado, único do rosto humano, Lévinas nos remete à arte, que empresta um rosto às coisas. O rosto diz, ele significa: *L'art n'est-il pas une activité qui prête des visages aux choses, la façade d'une maison, n'est-ce pas une maison qui nous regarde?* (A fachada de uma casa não é uma casa que olha para nós?). Esta relação exposta, discursiva, nua, do rosto instala uma situação que escapa às relações de poder, de submissão, ou de dominação; *L'humain ne s'offre qu' à une relation qui n'est pas un pouvoir*²⁸. (“O humano só se entrega a uma relação que não se reduz a uma relação de poder”).

O rosto diz da solidão do ser humano que está exposto à morte, a uma condição absurda; a relação com o rosto: *“c'est le rapport avec le dénuement et par conséquent avec ce qui est seul et peut subir le suprême esseulement qu'on appelle la mort”* (“é a relação com o desprendimento e, por conseguinte, com o que está só e pode sofrer o isolamento absoluto da morte”).²⁹

²⁷ LÉVINAS, E. *Entre nous, Essais sur le penser à l'autre*. Coll. Figures E. Grasset, 1991, p. 22.

²⁸ *ibidem*, p. 24 e 187.

²⁹ LÉVINAS, *op. cit.*, p. 24 e 187.

Esta é uma relação que, segundo Lévinas, desperta, sacode: o estrangeiro, o excluído, o terceiro, o diferente nos interpela, rompendo uma situação de conforto, de equilíbrio, de equanimidade:

Eveil de moi par autrui, de moi par l'étranger, de moi par l'apatride, c'est à dire par le prochain qui n'est que prochain. Eveil qui n'est ni reflexion sur soi, ni universalisation; éveil qui signifie une responsabilité pour autrui à nourrir et à vêtir. Ma substitution à autrui, mon expiation pour la souffrance d'autrui".

Este despertar de si diante do outro não se traduz por uma “reflexão sobre si”, uma “universalização”, não é uma relação de reciprocidade, é uma relação de desequilíbrio, de responsabilidade e de substituição na qual me coloco no lugar do outro e somente então sou capaz de compreendê-lo, de lhe falar, de responder ao chamado mudo de seu rosto que expõe sua vulnerabilidade e sua solidão diante da morte.

Esta relação de responsabilidade imediata, espontânea, em relação a cada ser que ele descreve como único, como incomparável, não é “objetiva”, calculada, escolhida através do livre arbítrio, é o absurdo de uma adesão espontânea, um “outro modo de ser para ser além da essência” (“*autrement qu'être ou aude-là de l'essence*”)³⁰ Este modo de ser, além da essência, “outro”, ele o dedica em uma obra que escreve para todos.

Em memória dos seres mais próximos dentre os seis milhões de assassinados pelos alemães, ao lado dos milhões de seres humanos de todas as religiões e nações vítimas do mesmo ódio do “diferente”, do “outro homem”, do mesmo anti-semitismo, da mesma xenofobia.

³⁰ LÉVINAS, E. *Autrement qu'être ou au delà de l'essence*. Livre de poche, 1974, p. 236.

(A la mémoire des êtres les plus proches parmi les six millions d'assassinés par les nationaux socialistes, à côté des millions et des millions d'humains de toutes confessions et de toutes nations, victimes de la même haine de l'autre homme, du même antisémitisme)

A ética de Lévinas não pretende a satisfação, a partilha, o deleite, é uma ética do desapego, do desprendimento, que o autor aponta como uma “difícil liberdade”, “*difficile liberté*”, nascida do sofrimento causado pela miséria do outro. Não se trata de confortavelmente dialogar, argüir, mas aceitar mover-se, padecer o que for, o que tiver de padecer para que os humanos possam continuar a dialogar. Esta ética é a ética dos que, apesar de torturados, não delataram seus companheiros, não perderam a esperança no ser humano; é a ética dos resistentes às ditaduras, aos fascismos de todos os tipos, dos “desaparecidos”, dos “exilados” da América Latina, dos filhos de Gandhi e de todos os anônimos que preferiram ceder o lugar a cometer uma violência.

A ética aqui não é objeto de teoria, mas motivo de exposição, de exílio; deixamos os abrigos, as defesas, o conforto para a nudez da exposição, da preferência espontânea, injustificável, inexplicável, do outro, a si próprio - “*L'un s'expose à l'autre comme une peau s'expose à ce qui la blesse*” (“Um se expõe ao outro como uma pele se expõe àquilo que a fere”). No entanto, esta atitude não é banal, cotidiana; corresponde a épocas excepcionais e não deve ser compreendida como regra de conduta, e sim como o que Lévinas define como um momento de “eleição sem ter sido eleito”, um momento no qual nos sentimos absolutamente responsáveis pelo sofrimento alheio. Sendo ética, isto é, busca de sentido, esse movimento de liberdade difícil durante o qual responsabilizo-me pelo sofrimento do outro não pode ser imposto, mas aceito a partir da sensibilidade e não de uma escolha racional, muitas vezes *in extremis*, muitas vezes quase sem querer, numa situação de urgência, que pede um sacrifício do ego, um dom gratuito como o gesto de Antígona.

O gesto de Antígona é o dizer sem palavras o "Dire sans dit" de Lévinas:

Dire sans dit, signe donné à autrui. Mais signe de quoi? D'une complicité pour rien, d'une fraternité, d'une proximité qui ne se peut que comme ouverture de soi, comme imprudente exposition à l'autre, passivité sans réserve, jusqu'à la substitution et, par conséquent, exposition de l'exposition, précisément. Dire, Dire qui ne dit mot, qui signifie. Dire qui, responsabilité, est la signification même, l'un-pour-l'autre, subjectivité du sujet qui se fait signe.

(Dizer sem dito, signo dado a outrem. Mas signo do quê? De uma cumplicidade brotada do nada, de uma fraternidade, de uma proximidade que só é possível a partir de uma abertura dentro de si, como uma imprudente exposição ao outro, passividade sem reserva, até à substituição e, por conseguinte, exposição da exposição, precisamente. Dizer, Dizer que não diz nada, que significa. Dizer que, responsabilidade, é o significado em si, o um-pelo-outro, subjetividade do sujeito que se faz signo).³¹

A força dessa demanda de sentido – imprudente – que não calcula, não mede conseqüências, reside em sua não-intencionalidade; existe uma adesão sem palavras à solicitude, ao cuidado. No entanto, essa atitude espontânea não pode nunca se tornar imperativa, deliberada, pois com isto perderia a graça da gratuidade, a coragem do dom. Ela se tornaria sacrifício.

Uma má interpretação desta interpelação ética se traduz por "Eu só te amo **se** você for capaz de desinteresse". A demanda de sentido, ao invés de ser o resultado de um apelo subjetivo, não-intencional, diante do sofrimento do outro, se transforma em dever ser, obrigação moral de santidade: "Sois sage comme une image". Na França as crianças devem ser "sábias como uma imagem santa". Ora,

³¹ ibidem.

a preferência momentânea do outro em certas circunstâncias críticas da vida é plenamente compreensível. Esta preferência, porém, descreve verdadeiras tragédias quando cisma em se transformar em “imperativo categórico”, pois vai dar vazão à imposição do sacrifício em nome do bem comum, ao que defino como “aulas mortas”. Reencontramos Francis Bacon e devemos, como ele afirma, nos aconselhar, termos cautela com a teatralização, a idolatria de nossos valores mais altos.

A supervalorização do desejo traduz esta situação em sala de aula, onde a demanda ética de sentido se impõe custe o que custar, e quaisquer que sejam os sacrifícios necessários para tal. Estudamos ou preparamos aula para além de nossas forças físicas, aceitamos passar por situações de aperto material, de cansaço físico, de não-reconhecimento, as insônias repetidas e até, muitas vezes, o *stress*. O organismo “padece”, “agüenta” e pode até encontrar satisfação nessa situação de sacrifício por uma “justa causa”, um “bom diploma”, “uma aula bem dada”. Os ritmos de trabalho se tornam enlouquecedores, compulsivos, as noites são “mal-dormidas”, comemos qualquer coisa, em qualquer hora, de qualquer jeito, apenas importam “a verdade”, “o sentido”; viveremos depois, mais tarde... Em outro dia teremos tempo, em outro dia saborearemos a existência, cuidaremos do nosso corpo, das nossas míseras necessidades... “Agora é hora de levantar”, como escreveu Catarina de Sienna. Vivemos a relação com o conhecimento como em uma tragédia grega, supervalorizando a demanda de sentido de inúmeras formas quando isto é absolutamente desnecessário. A tragédia se torna especialmente patente em época de provas, de exames de qualificação, de defesas de tese. Embora não estejamos, como Joana d’Arc, enfrentando uma fogueira, ou acuados pelos nazistas como o foram os resistentes durante a Segunda Guerra Mundial, vivemos a prova como um verdadeiro martírio. Um mês antes já estamos em pé-de-guerra e mal sabemos se sobreviveremos à data fatal. Fazemos e corrigimos “provas” como sacrificados.

Nos meus oito anos de magistério no ensino superior nunca vi nenhum aluno passar por uma prova, feliz por se confrontar com a oportunidade de uma auto-avaliação. Em dias de prova, meus alunos chegam preocupados, alguns pálidos, trêmulos, exaustos, pois supervalorizam nossas expectativas, as próprias expectativas, assim como nós mesmos. Por amor à verdade, podemos tornar-nos intransigentes, enrijecer-nos, dogmatizando nossos discursos. Todos temos na lembrança os momentos em que nos supervalorizamos, ou supervalorizamos os outros, num contexto pedagógico.

Elias Canetti escreve algumas páginas incisivas de como certas situações corriqueiras como as provas podem se tornar situações dramáticas de interrogatório. Segundo ele, toda pergunta é uma intromissão, e onde ela é aplicada, é sempre como instrumento de poder:

A pergunta corta feito faca à carne do interrogado [...] Sabe-se de antemão o que se pode descobrir, mas quer-se descobri-lo e tocá-lo de fato. Com a segurança de um cirurgião que atua provocando deliberadamente a dor em certos pontos: estimulando certas porções da vítima para saber das outras, com maior segurança.³²

- “Quanto faz 8x7?”, pergunta o “carrasco satisfeito” à criança em pânico.

O silêncio diante de uma pergunta é como o ricochetear de uma arma num escudo ou armadura. O calar é uma forma extrema de defesa cujas vantagens e desvantagens equilibram-se. Aquele que cala, é certo, não se entrega; em compensação, porém, dá a impressão de ser mais perigoso do que é. Supõe-se haver nele mais do que aquilo que ele cala. Silencia apenas porque tem muito o que calar; tanto mais importante faz-se, pois, não libertá-lo. O silêncio obstinado conduz a inquisição penosa: a tortura“.

³² CANETTI, Elias. *Massa e poder*. São Paulo: Cia. das Letras, 1995, p. 285-286.

Começam as ameaças: vou te mandar para o diretor, vou chamar teus pais, deste jeito nunca vai arrumar emprego etc... Existem tantas formas de humilhar alguém numa sala de aula: as feridas são invisíveis, o estudante deixa a sala sem marcas, mas por vezes “tranca”, fecha definitivamente a porta, e carrega a mágoa para o resto da vida. As marcas da violência verbal não se apagam, podemos ultrapassá-las, superar uma dor injusta, anos de submissão inútil. No entanto, carregamos as marcas conosco, as frustrações, as tristezas, o sentimento de rejeição, de não ser amado por não conseguir atender uma demanda que exige muito mais do que podemos oferecer... Retomamos o caminho, mas a nossa felicidade é uma felicidade manca, faltam pedaços amputados durante uma aula morta.

Elias Canetti insiste sobre o poder exercido de forma extremamente sutil, porém, segura, através dos múltiplos questionários aos quais somos submetidos no nosso dia-a-dia:

Mesmo em circunstâncias normais, a resposta sempre aprisiona aquele que a deu, ele não pode simplesmente abandoná-la. Ela o obriga a posicionar-se num determinado lugar e a permanecer ali, tendo o inquiridor a alvejá-lo de todas as direções. Este o circunda, por assim dizer, escolhendo a posição que lhe convém. Pode rodeá-lo, surpreendê-lo e confundi-lo. A mudança de posição confere-lhe uma espécie de liberdade da qual o inquirido não pode desfrutar. Com sua pergunta o inquirido lança-se sobre ele e, se logra tocá-lo com ela, ou seja, se logra obrigá-lo a responder-lhe, o capturou, aprisionado-o num determinado lugar – “quem é você?”

- “Sou fulano de tal”.

Este já não pode ser outra pessoa; do contrário sua mentira enredá-lo-a em dificuldades, subtraiu-se-lhe já a possibilidade de escapar valendo-se da metamorfose.

Se prolongado por algum tempo, esse processo pode ser encarado como uma espécie de acorrentamento.³³

Assim, a liberdade que deveríamos sentir quando vivemos uma aula a temos quando a aula acaba; esperamos o recreio, o intervalo, as férias, o final de semana, para poder existir, tirar os sapatos, ouvir música e pensar em paz.

Aprofundando a miséria, devemos admitir que certas pessoas sentem prazer em dominar os outros, que outras pessoas sentem prazer em submeter-se, e é preciso olhar para o prazer que circula na persistência desse sistema de crueldade, que se perpetua de geração em geração, e propor outras fontes de prazer humano, outros motivos de gozo para conseguirmos colocar um ponto final ao sadomasoquismo institucional. Gilles Deleuze estudou longamente como “a dominação se exerce através e na transcendência do significante”³⁴ e como, deformando-se a sua aplicação, a lei apropriada pelo déspota deixa de ser meio, condição de possibilidade, e se transforma em fim:

O essencial é não trocar, mas inscrever, marcar [...] Nos rituais de angústia o paciente não fala, mas recebe a palavra. Não age, é passivo perante a ação gráfica, recebe a marca do signo. E o que é sua dor senão um prazer para o olho que olha, o olho coletivo ou divino?

Deleuze descreve o aprendizado como a construção de um “sistema de dívida que se passa num teatro de crueldade”.³⁵ O que aquele que “aprende” deseja não é a autonomia, mas o desejo de ser desejado pelo déspota, o possuidor do signo, e ignora completamente sua possibilidade de inventar seus

³³ CANETTI, op. cit.

³⁴ DELEUZE, Gilles. *Selvagens, Bárbaros e Civilizados*.

³⁵ *ibidem*, p. 148.

próprios signos, signos de fuga, a fuga tão elogiada por Henry Laborit através da qual um diálogo autêntico sobrevive.

Toda a estupidez e arbitrariedade das leis, toda a dor das irritações, todo o aparelho perverso da representação e da educação, os ferros rubros e os processos atrozes têm precisamente este sentido: adestrar o homem marcar-lhe a carne, torná-lo capaz de fazer alianças, constituí-lo na relação credor-devedor que é por ambos os lados uma questão de memória.³⁶

Lembranças das dores, lembranças das marcas, se não obedecermos seremos banidos do bando, pagaremos o preço com a solidão, com a marginalidade, ou com a loucura.

“Como é que pelo sofrimento podemos pagar? E preciso invocar um olho que tire prazer disso”. Deleuze qualifica os déspotas como “artistas do olhar de bronze” o que Nietzsche chama de olho avaliador, ou o olho dos deuses amantes dos espetáculos cruéis: já que o castigo tem ar de festa!”

Estas são as conseqüências extremas do **amor condicional**: que as pessoas aceitem qualquer tipo de sacrifício para obter o amor, para obter a aprovação, o sentimento de pertencer a um grupo e acabem, “por hábito”, gostando daqueles que as ferem, sacrificando-se “por amor”. Desta forma as pessoas são conduzidas a supervalorizarem uma demanda de sentido a despeito das necessidades de seu organismo, o que é sensivelmente diferente de deixar brotar essa demanda de seu interior num gesto espontâneo de doação. Como vimos durante o estudo de Lévinas, o “um-pelo-outro” manifesta o não-intencional, a interação da consciência com a demanda contida no desejo humano; no entanto, a supervalorização dessa demanda pode conduzir os sujeitos a sacrifícios

³⁶ ibidem, p. 152.

voluntários feitos por obrigação, sacrifícios que não têm mais nada a ver com o ato gratuito.

Como pôr fim a essas exigências que negam a satisfação de nossas necessidades biológicas em prol de uma demanda que se tornou imperativa? Coloco a questão, não detenho todas as respostas. Penso, porém, que um trabalho cauteloso, coletivo, de conscientização, em que avaliamos o teor de nossas exigências em sala de aula, de forma pessoal e intransferível, identificando o tipo de relação que mantemos com nosso desejo e concedendo espaço para nossas necessidades biológicas, talvez seja um caminho possível. Não penso apenas em comer ou dormir; penso também em dar voz a um corpo que canta, dança, respira, espreguiça-se, rola, brinca, vive e também pode se desenvolver. Antes de examinarmos essas possibilidades numa terceira parte deste estudo, sugiro que nos detenhamos no fenômeno inverso, ou seja: a desvalorização da demanda de sentido, que é a recusa dessa demanda, e a exaltação das necessidades de nosso organismo em detrimento da possibilidade do “um-pelo-outro”.

Acuados, pressionados, moralmente endividados, muitos alunos e até professores, como dissemos, podem, ao invés de transformar a situação, criar uma reação de revolta tão espontânea e repentina quanto o sacrifício voluntário, ou um brusco dogmatismo. Assistimos, então, à desvalorização do desejo, seja este o desejo do aluno, ou do professor, e à transgressão das normas estabelecidas, ou à demissão provisória ou definitiva de uma instituição de ensino.

3.2. A DESVALORIZAÇÃO DO DESEJO

Dans le nord, - J'hésite à l'avouer – J'ai aimé une femme, vieille à pleurer; “vérité” s'appelait cette vieille femme...

No Norte, - hesito em confessá-lo – Amei uma mulher, velha de chorar; “verdade” chamava-se esta mulher...

F. Nietzsche in *Deuvres Complètes*. Robert Laffont, Paris, 1993

A supervalorização da demanda de sentido a despeito das necessidades de um organismo e suas necessidades vitais muitas vezes responde com um “olho por olho e dente por dente”, de tal modo que a desvalorização do desejo se traduz por uma subestimação da demanda de sentido em prol das necessidades de um organismo. Ou seja: a lei e os conhecimentos transmitidos tornam-se “chatos”, “incompreensíveis”, “difíceis demais”, frustrantes... Ou então: os alunos “não entendem nada”, “seu nível está baixíssimo”, “impossível dar aula para aquela classe que é uma lástima” etc. Enfim, a relação não consegue mais ser pedagógica e se transforma numa relação de enfrentamento da qual ambos os lados saem feridos.

O desejo não consegue alcançar significado por meio da linguagem proposta, pois os códigos propostos são inacessíveis, indecifráveis ou colocam obstáculos intransponíveis para o ser humano comum, incapaz do desapego dos mártires ou dos Santos. A satisfação do desejo só é possível, então, através da transgressão do significado imposto pela demanda dos que detêm o poder, “pais, professores, diretores, supervisores, colegas representantes etc”. Ora, se a transgressão pode tomar um caminho de coerção ou de insubordinação, em contrapartida, ela pode também dar acesso à produção de novos significados, à formulação de novas demandas, a propostas de novas metodologias de ensino...

Analisamos num primeiro tempo, através das obras de F. Nietzsche, os motivos profundos que levam um pensador a transgredir as normas instituídas, a fazer como Erasmo o “elogio da loucura” ou a pagar com a loucura e o isolamento o seu irremediável bom senso. Em seguida estudaremos os vários caminhos da transgressão no contexto da sala de aula:

- 1) Quando o desejo é desvalorizado pela negação da própria demanda de sentido;
- 2) Quando o desejo é desvalorizado pela negação da demanda de sentido do outro;
- 3) A transgressão da demanda atual pela afirmação de uma nova demanda de sentido.

Se na primeira situação o desejo se volta contra si, na segunda situação o desejo se volta contra o outro, e na terceira existe a possibilidade da evolução do sentido de um desejo humano pela transgressão da afirmação de novas demandas: ao invés do sacrifício poderemos querer a harmonia do encontro possível das diferenças. Ao invés de impor uma lei, ou renunciar a ela, podemos produzir as condições de sua evolução para que esta possa se adaptar a novos contextos.

“Fazer do desprezo do corpo a salvação da alma é a receita para chegar à decadência”³⁷, escreveu Nietzsche, que denunciou os filósofos de sua época, acusando-os de serem padres mascarados que abafam a verdade:

A verdade que demonstraria exatamente o contrário do que pregam, isto é, ela seria a convicção lamentável de que até agora a humanidade esteve em péssimas mãos, que foi governada pelos “Santos”, ou o que tal chamamos, e que são na realidade caluniadores, que maculam a raça humana.

Segundo Nietzsche, desprezar as necessidades de um organismo é “um verdadeiro crime contra a vida – o verdadeiro pecado contra o Santo Espírito da vida”. (*“C’est un véritable crime contre la vie - le vrai péché contre le Saint – Esprit de la vie”*).

³⁷ ibidem p. 1155

Nietzsche não nega a dimensão espiritual do ser humano, o que condena é a autoflagelação, a negação dos instintos para se atingir um ideal. Para ele, o ideal equivale a um “instinto dominante” ³⁸ mais forte, melhor. Cita as águias, os lagos de montanha, a dança, reivindica uma “gaia ciência”, uma ciência alegre, isenta de sacrifícios, enaltecendo o vigor e a coragem de enfrentar as lutas necessárias que a vida impõe e a possibilidade de vencê-las. À adesão, à compaixão, prefere o espírito crítico, a força das perguntas, da suspeita sobre os próprios discursos, o enfrentamento das contradições, a confiança em seu instinto.

Menciona a tutela superior do instinto e elogia “o longo trabalho secreto e magistral de meu instinto” [...] “Minha humanidade é uma perpétua vitória sobre mim mesmo”, “o homem é algo que deve ser superado”.

Freqüente suas obras há alguns anos e muitas vezes tive vontade de abraçá-lo por tudo o que tentou para nos libertar. Devemos-lhe a coragem da autocrítica e a força de conseguirmos vitórias e não derrotas que se traduzem pela submissão ao fanatismo, ao dogmatismo.

No entanto, quando mal interpretado o que na época era uma reação necessária à moral muitas vezes hipócrita do século XIX, podemos ler em Nietzsche o encorajamento à destruição pelo gosto da destruição, o niilismo ou a onisciência, a onipotência de um modelo de super-homem que teria o direito de estraçalhar tudo à sua volta para chegar ao seu objetivo. Devemos nos acautelar, pois, e identificar o que na transgressão conduz ao novo e o que pode simplesmente conduzir à autodestruição ou à destruição do outro.

³⁸ ibidem p. 846

3.2.1. O DESEJO VOLTADO CONTRA SI

Em sala de aula esta situação ocorre após um erro, uma inadequação entre o que foi desejado e o que foi executado, uma reprovação após a qual o aluno avalia que foi “sua culpa” e “que não vai conseguir superar essa dificuldade”. Conhecemos a expressão “mea culpa, mea maxima culpa”. Ao invés da avaliação formativa, através da identificação das causas do erro e resolução do problema, podem ocorrer gestos, pensamentos de leve ou violenta autodestruição. O que antes era vontade de fazer, de progredir, de produzir, o que antes era vida, se torna morte e pulsa, freando, desestabilizando ou anulando o processo de aprendizado. A demanda perde o sentido, e o imaginário corre à solta. Os medos se ampliam, o fracasso toma impacto e proporções desmedidas, e a “nota vermelha”, ou a crítica do professor, é vivenciada sem recuo, à flor da pele. O sofrimento impede o exercício sereno da consciência.

A dor provinda da incapacidade de encontrar sentido, de “não entender” ou de “não ser entendido”, dificulta tanto o aprendizado quanto, eventualmente, a transmissão de conhecimento. Essa dor nos remete a um processo de condicionamento tenaz que associa o erro à maldade e o acerto à virtude. Aquele que erra não somente não entendeu a matéria, mas é “ruim”, “preguiçoso”, “acomodado”, de tal forma que aquilo que se apresenta como uma tentativa, pois todo erro é um ensaio, é vivenciado como um fracasso não apenas cognitivo, alcançando uma dimensão moral.

Manhã fria de inverno em Ardèche, no Sul da França, região próxima dos Alpes do Sul. Na casa da família Dupont o piso estava gelado e inóspito, pois o dono da casa, Paul Dupont, abaixava sistematicamente a temperatura da calefação durante a noite para economizar energia. No entanto, era uma casa agradável, toda em madeira e vidro, voltada para as montanhas azuis. Não tinha portas internas, para alegria de Paul e desgosto de Ana, sua esposa, que gostava de ler, escrever, ter um pouco de privacidade. Ali os ambientes se definiam por

seu conteúdo. Paul costumava chamar as crianças de sua própria cama: “Jeanne, Charles, está na hora! De pé!”. Naquela manhã, como Charles não respondia, Paul começou a se irritar. Seu humor matinal era sempre difícil, e como ele mesmo acordava sempre na última hora, o atraso também era freqüente naquela casa. Paul se levantou e partiu como uma bala para o quarto de Charles, que disse não estar se “sentindo muito bem” :

- Estou com dor de barriga – informou.

Em seguida, fez uma cara horrível; o sofrimento parecia insuportável.

- O que você comeu ontem à noite? – Perguntou o pai.

- Bem... eu... eu não me lembro agora...

- Você quer ficar em casa?

Em silêncio, Charles se encolhe debaixo das cobertas.

- Bom – diz o pai – você fica em casa e se não melhorar chamamos o médico.

Paul vai embora. Assim que o carro se afasta, Kaly, o cachorro, sobe na poltrona da sala e se instala confortavelmente. Ana se levanta para preparar o café, e Charles, visivelmente aliviado, ajuda a mãe a preparar as torradas. Tinha prova de Matemática naquela manhã.

Charles consulta a programação da tv, estende-se no sofá e passa a manhã toda assistindo desenhos. Lá fora o tempo está frio e cinzento. Ao meio-dia o médico não é mais necessário, pois o menino parece completamente restabelecido de seus problemas de estômago.

Unhas ruídas, acesso de febre sem gravidade, cansaço, desânimo, dificuldade em acordar, a dimensão não-intencional do desejo e sua desvalorização podem não só atrapalhar o processo de aprendizado como freá-lo completamente.

Sempre de manhã, no hospital psiquiátrico X, na França.

Jeanne luta com um pedaço de pão no seu prato. Ela mastiga com dificuldade. É alta, magra, os olhos azuis desbotados. Tem o rosto pálido e triste. Seus punhos estão cobertos de curativos. Na véspera, ela havia cortado as veias: uma T.S.

- O que é uma “T.S.”?
- Uma tentativa de suicídio.

Jeanne é professora de Filosofia, ficará ausente durante vários meses por depressão. Suas classes serão as minhas primeiras classes.

Quando entro na sala *da terminale* B, os alunos desabafam: “Não entendíamos nada do que ela falava, tínhamos que copiar páginas e páginas do caderno...” “Ela não conseguia se impor”, “Era uma chata...” “Só falava de voz baixa, não dava para ouvir...”.

A atmosfera ali é tensa, a média da classe gira por volta de 3,5. Jeanne avaliou que sua vida não tinha sentido.

Peço para os alunos colocarem as cadeiras em círculo, explico que a professora vai melhorar, que está medicada e vai ficar bem. Apresento-me. Começamos juntos minha primeira aula; escolhi o tema “liberdade”.

Embora a situação fosse crítica, no final da aula deixei a sala caminhando nas nuvens, pois os alunos ouviram com atenção, fizeram boas perguntas. “*The show must go on*” (“O espetáculo precisa continuar”).

Ao lembrar estes exemplos concretos, penso que todos temos um pouco de Jeanne e de Charles em nós... A vontade de fugir, de anular-se, de não viver quando temos que resolver problemas que ainda não sabemos resolver e que levantam o desafio do aprendizado, da mudança de postura que só é possível através do esforço de um trabalho sobre si, para si e para os outros.

Os vestígios de desvalorização do desejo são muitos: “não adianta, professora”, “não vale a pena”, “não vai dar certo”, “não vou conseguir”, “isto não é para mim”, “não faz sentido”... Os argumentos que surgem para nos impedir de vencer os obstáculos são fortes e cada um é melhor que o outro: “não tenho tempo”, “não tenho dinheiro”, “o ser humano não tem jeito”... Encontramos mil e um motivos para trancar uma matrícula, nos demitir de uma escola, enfim, não aprender mais, ou não ensinar mais.

A desvalorização do desejo pode conduzir a uma pequena ou grande desvalorização de si próprio como vimos anteriormente. Ora, o mesmo fenômeno não poderia ser observado no plano coletivo? Quando um grupo erra, ao invés de procurar as causas do erro e as possíveis resoluções das dificuldades que enfrenta, mergulha num movimento de culpabilização, de lamentação e até de autoflagelação pública.

O fenômeno da autoflagelação ocorre a cada ano durante as procissões religiosas, por exemplo. No entanto, essa depreciação de si próprio enquanto grupo não se restringe à desvalorização do organismo físico; freqüentemente, países do dito “terceiro mundo” se vêem com olhos depreciativos. Por exemplo: ao invés de o povo brasileiro se sentir feliz por ser uma síntese racial, insiste em

valorizar modelos europeus ou americanos, sem perceber a beleza própria da mistura das raças. E mesmo a maneira como atualmente destruimos o nosso meio ambiente, nossas fontes de vida e de sustentação da vida, não traduz uma profunda desvalorização do humano por si próprio?

3.2.2. O DESEJO VOLTADO CONTRA O OUTRO (singular, plural)

No caso do desejo que se volta contra o outro, professor e alunos podem agredir-se mutuamente. O professor pode se tornar o “bode expiatório” de um aluno, ou de uma classe. A classe, ou um aluno, pode ser perseguido por um professor, ou um grupo de professores, diretores etc. Isto porque os resultados produzidos não são satisfatórios, e fica mais fácil culpar o outro, ou os outros, do fracasso, do que resolver a situação, reconhecer as próprias falhas, admitir a necessidade de uma mudança. Isso ocorre de tal forma que podemos nos perder nas acusações mútuas, entrando numa espiral de violência e de exclusão, ao invés de examinar nossa implicação, ou nossa responsabilidade, numa situação de erro, ou de dificuldade escolar, seja por parte dos professores como dos alunos. Isso demanda uma aceitação do processo como um itinerário inacabado no qual, ao invés de odiar “as matemáticas” ou o professor de matemática, aceitamos que o êxito não reside na perfeição e sim no fato de trilharmos um caminho de aprendizagem. Deste modo a escola pode mudar seus métodos de ensino, ou um aluno pode retomar o caminho da escola.

Nos primeiros anos de estudo na Universidade, eu pagava o curso com meu salário de inspetora de alunos. E como inspetora, por várias vezes fui chamada para resolver problemas pontuais de indisciplina. Trabalhei num L.E.P. - Liceu de Ensino Profissionalizante, com alunos com sérias dificuldades escolares. Lembro-me daquela manhã em que a Sra. Solange veio me chamar, em pânico. Era uma professora prestes a se aposentar, cujos métodos de ensino eram bastante tradicionais e que, volta e meia, tinha dificuldades com os alunos. Yves

havia acabado de ameaçá-la com seu canivete, pois ela o mandara retirar os pés de cima da mesa. Yves já havia repetido dois anos seguidos, era um aluno simpático e exercia forte ascendência sobre os outros; muitas vezes assumia a postura de líder. Apresentava, porém, muita dificuldade em certas matérias e não aceitava esta posição. Avaliou que a culpa era dos professores e da instituição e explodiu em mágoa. Naquela manhã, eu o acompanhei até a diretoria, assim como à Sra. Solange, que estava indignada. Quanto a ele, não escondia a revolta com a professora, seus métodos de ensino e suas colocações. A Sra. Solange lecionava Direito. Entre ela e Yves houve um diálogo de surdos. Yves foi expulso do colégio e nunca mais voltou a freqüentar uma escola.

A mágoa de Yves pode ser também a mágoa de um grupo classe que, se não entende bem o conteúdo da matéria, “descarrega” em cima do professor. Pode ser ainda a mágoa de um professor, ou de um grupo de professores que desvaloriza um aluno... A partir de um erro os preconceitos se constroem: “Só podia ser fulano de tal, ele nunca deveria ter passado de ano” e daí em diante, de tal modo que o funcionamento dos grupos classes pode ser extremamente violento, fomentando a situação de “bode expiatório” e voltando sua agressividade contra os mais frágeis, os mais expostos, os que “não valem nada”. Assim os alunos podem desvalorizar as disciplinas mais difíceis: “odiar” a química ou a matemática, voltar-se contra um professor até conseguir ridicularizá-lo, voltar-se contra um aluno até que este mude de escola.

Fora da sala de aula podemos seguir os vestígios de um grupo desvalorizando outro, quando questões como religião ou nacionalismo estão envolvidas, com um desprezo que demarca fronteiras por vezes invisíveis, mas obstinadas, capazes de nutrir longas guerras civis. Parece, num primeiro tempo, “mais fácil” culpar os outros pelas próprias dificuldades do que assumir o erro e tentar rever posições. No entanto, os conflitos gerados por tal postura podem fomentar verdadeiras guerras e conduzir a tragédias.

O professor não é apenas aquele que deixa vestígios em seus alunos. É também quem lhes indica que podem se libertar de algumas marcas, construir seus próprios rastros, deixar suas pegadas na areia do conhecimento, moldar seus castelos, desafiar a maré, desenhar novos vestígios, melhores e, ao invés de tratar sua classe como idiota, porque ela “não entende”, deveria olhá-la com ternura e dizer como Charles Hadji: “Não vamos desesperar do sentido, vamos encontrar sentido juntos”.

Certos vestígios são de uma beleza incrível. A mulher azul de Matisse é um quadro que me ajudou a transgredir situações beirando a catástrofe e antever a cor de céu nos rostos cansados e tristes de minhas alunas do curso noturno. Vai valer a pena suar, cansar os olhos nos livros, a mulher é azul, amanhã será melhor que hoje, em consequência também do que pintamos ontem, ou do que cantaram ou dançaram há cinco mil anos.

3.2.3 O SABER NÃO-SABIDO

“O saber não-sabido” seria este conhecimento que nos permite romper um círculo de repetição dos sofrimentos para iniciar uma nova série causal, inventando itinerários melhores para o desejo do que a “supervalorização” ou a “desvalorização” de si próprio, dos outros ou do conhecimento que representam. Para romper um círculo de repetições, no qual estamos presos, que nos impede o diálogo dentro e fora da sala de aula, seja por excessiva passividade ou por uma atitude de onipotência, é preciso transgredir as certezas, acabar com a própria tirania, render-se ao aprendizado, ao diálogo, à mudança e fazer do cotidiano um tempo de invenção, um tempo de descobertas. Este caminho foi trilhado com obstinação e coragem por pensadores famosos como Copérnico, Kepler, Galileu e Newton, Erasmo, Lutero e Bacon, Descartes e Rousseau no passado mais longínquo; ou como Darwin, Freud e Einstein, mais perto de nós. Ou ainda como os menos conhecidos Rabelais, Giordano Bruno e Campanella, cujas obras, ao

colocarem a ordem vigente em questão, não só desestabilizavam, ou criavam desordem, mas traziam conhecimentos novos e novas perspectivas, alargando o céu, a terra e as possibilidades do ser humano na medida em que este aceitasse se descentrar e ousar novas representações do mundo e de si próprio.

Para muitos pensadores a transgressão foi um caminho fecundo, embora tenha implicado, para alguns, em perdas e danos, processos, prisões, exílios, como foi o caso de Galileu, que teve que renegar sua obra; como foi com Campanella que foi preso e torturado, ou Giordano Bruno que morreu na fogueira após sete anos de tortura durante a Inquisição. Na medida em que todos eles, de algum modo, foram isolados ou marginalizados por seu tempo, as inovações que propuseram e a coragem e a persistência que tiveram nos remetem a um “saber não-sabido”: “Trata-se, como escreveu De Certeau”:

De um conhecimento que não se conhece [...] Entre prática e teoria, esse conhecimento ocupa ainda uma terceira posição não discursiva, mas primitiva. Acha-se recolhido, originário, como uma fonte daquilo que se diferencia e se elucida mais tarde.

E precisa: “trata-se de um saber o qual os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poder apropriar-se”.³⁹

A partir deste “não-lugar” do qual uma vontade emerge, a capacidade de transgredir uma situação opressora, uma ordem injusta, provê algo em nós que se situa “ali e não ali” e que vai articular as condições de começar espontaneamente uma nova série no tempo, de possibilidades, de ações e de mudanças. Para o autor, tal situação é a mesma daquele que “dança sobre a corda”, equilibrando-se entre extremos para construir ou restabelecer o sentido que se perdeu, através de

³⁹ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. p. 143

um ou vários “golpes que modificam a ordem local”⁴⁰, aproveitando o Kairós, o momento oportuno da criação.

Ao contrário de ser solitária, fazedora de exclusão e de bodes expiatórios, ameaçadora, a descoberta de novos significados, a produção de novos conhecimentos, que só é possível com base no diálogo aberto e nunca ocorre sob o medo da autoridade, pede hoje uma prática dialógica coletiva e apela não só para a mudança de uma pessoa, mas do grupo no qual se insere. Um grupo que precisa aprender a difícil tarefa da avaliação do desejo humano dentro e fora da sala de aula. Os objetos que circulam nos grupos classes podem adquirir uma função mediadora na avaliação de nossas atitudes não-intencionais de desvalorização ou de supervalorização dos desejos implicados na relação, sendo simultaneamente:

1. Canal de expressão de uma demanda
2. Suporte do diálogo entre demandas diferentes

A maneira como esses objetos são construídos, co-produzidos e avaliados permite estabelecer a diferença entre o conhecimento compreendido como processo a ser vivido ou um produto a ser comprado, entre a educação concebida como arte lúcida a respeito de suas possibilidades e limitações, ou um processo obstinado e mecânico de redução do ser humano a objeto de influência.

No próximo capítulo deste estudo apontarei o papel ético dos objetos de saber quando concebidos ao longo de um processo maiêutico de co-nascimento, que propicia o diálogo aberto, simultaneamente solto e exigente, entre alunos e professores.

⁴⁰ Ibidem, p. 161.

Capítulo 4

O Papel ético dos objetos de saber

“Cede também tu, como a árvore à tormenta e o piloto à borrasca. Esquece a cólera”.

Hémon dirigindo-se a Creonte in *Antígona*

PLANO DO CAPÍTULO

4. O papel ético dos objetos de saber

4.1. A classe morta

4.2. Avaliação e filosofia

4.3. Os descolecionadores

4. O PAPEL ÉTICO DOS OBJETOS DE SABER

4.1. A CLASSE MORTA

Por que dar tanta importância às atitudes não-intencionais que ocorrem durante um processo de ensino e de aprendizagem? Por que tentar canalizar os desejos presentes, estabelecer um diálogo com eles? Parece, às vezes, muito mais simples e eficaz ditar ou impor um conteúdo de saber, sem problematizá-lo nem se importar com o que cada um dos alunos pensa a respeito. Quando falamos dos novos dispositivos de ensino, da democratização da relação pedagógica, podemos levantar uma série de resistências. Na época em que trabalhei na escola de ensino profissionalizante, um dos professores vivia repetindo: “Não sou assistente social...” “Eles não sabem nada”, “Têm que estudar e ponto final”. De fato, seria mais simples se a injunção bastasse. No entanto, tudo o que silenciemos, não resolvemos, durante uma aula puramente conteudística e que não aceita questionamentos, vai ressurgir ou expressar-se de um jeito ou de outro, apesar de nós, sobre a forma da evasão ou do fracasso escolar. Embora Freud tenha isolado o conceito de “pulsão de morte” no século XIX, seus conceitos ainda são questionados, e muitas pessoas ainda não aprenderam a estabelecer um diálogo com o que realmente desejam ou com sua raiva, seu medo e suas frustrações.

Como vimos, a pulsão de morte é uma energia de destruição, que se volta contra si ou contra o outro, quando o desejo humano não consegue alcançar satisfação e não encontra nenhuma explicação para isso. O sujeito, vendo seu desejo frustrado, avalia que é sua culpa, ou culpa do outro, e entra num processo destrutivo, ou autodestrutivo. Ora, a violência de nossas sociedades contemporâneas estampa o grau de frustrações dos desejos dos que nelas sobrevivem e a forma como estamos sendo objetos da pulsão de morte uns dos outros, vítimas da insatisfação oriunda do fato desses desejos não terem nenhum meio de alcançar significado ético, humano.

Em 1998, o Brasil ocupava o 63º lugar ⁴¹ no grau de desenvolvimento socioeconômico. 63º é apenas um número, mas esconde muitas lágrimas, muito sangue derramado inutilmente, muito sofrimento, muita exploração injustificada. Assim que voltei da França morei durante três anos num prédio da Rua Amaral Gurgel, em frente ao “minhocão”. Era um prédio de escritórios e, à noite, eu tinha que enfrentar o fato de ser a única moradora ali. Ao lado do meu prédio havia dois hotéis onde trabalhavam travestis. Três dias após ter chegado tive que me deparar com a calçada manchada de sangue. O dono da banca de jornal me explicou que era comum tiroteio na madrugada. Tive também de me acostumar em ver os moradores de rua vasculharem o lixo para encontrar alimento, desviar dos corpos deitados no chão para ir trabalhar, às vezes velhos, às vezes crianças. Cerca de 35.000 pessoas vivem nas ruas do centro de São Paulo.

Não consigo esquecer o olhar de uma mulher sentada na esquina de uma padaria: chorava, o corpo azul, todo manchado de golpes. Às vezes famílias inteiras vinham parar debaixo do viaduto, despejadas ou imigrantes, não sei ao certo. As calçadas vivem na sombra, pois a imensa ponte de concreto impede o sol de chegar na rua. O barulho é estonteante. O apelido do bairro fala por si só: “a boca do lixo”. Essas silhuetas enroladas num cobertor sujo ou se prostituindo na madrugada, que ladearam minha existência naqueles três anos, modificaram a forma como ministro minhas aulas. Trabalho consciente da urgência da mudança social, com mais intensidade, desde que morei naquele bairro.

Como deixar de ser esta espécie violenta, apesar de si, por causa da negação de seus desejos mais altos de crescimento, de produção de sentido, de conhecimento e que se volta apenas para a satisfação de suas necessidades, calando suas demandas humanas? Como deixar de descarregar sobre si próprio ou sobre os outros a raiva, a mágoa, a dor de não ser o que sonhamos ser?

⁴¹ BILAN ECONOMIQUE. *Le Monde*, 1998.

Aprender é um processo lento, demorado e muitas vezes difícil, pois demanda o esforço de “fazer sem saber fazer para aprender a fazer” uma tarefa como escrever uma redação, por exemplo... Mas, ao contrário de nos destruirmos, de nos consumirmos, vítimas de uma pulsão que perdeu o sentido, ou nunca o encontrou, podemos tentar encontrar sentido juntos, vencer o medo, perdoar a mágoa e ousar alguns sonhos.

Numa situação de aula dialógica, na qual as diferenças podem se expressar através das várias tarefas propostas pelo professor, os objetos de saber, produtos da co-autoria, canalizam os desejos, permitindo sua expressão e sua reelaboração em contato com desejos diferentes. Os objetos de saber podem, nesse contexto, assumir um papel ético. De fato, o objeto de saber no ensino superior, a redação, a tese que preparamos, assemelha-se a um espelho em que nos identificamos; identificamo-nos com uma projeção, com uma imagem. Quando transferimos nosso desejo para um objeto de saber vamos vivenciar uma relação de identificação. Identificamos que este objeto vai poder satisfazer nossos desejos, preencher um vazio, responder à nossa demanda última e radical de sentido da vida.

De certa forma somos o que produzimos, o que possuímos. Assim, o papel ético de nossos objetos de saber é poder, a partir desta identificação, estabelecer um diálogo entre quem somos e o que fazemos, entre o produto e a consciência que o produz, atuando desta forma no mundo. Somos também nossas produções, nossos fracassos ou nossos êxitos, e através dessas produções, tornamo-nos outros. Às vezes mais brilhantes, às vezes menos brilhantes do que imaginávamos, às vezes mais autênticos, ou mais covardes, somos nossas obras, nossas teses, pois elas dão testemunho de nosso itinerário. Aquela redação aplicada do curso primário contém um fragmento de nossa infância, respira. A evolução dessas obras depende de nossa capacidade de colocar-nos à distância do que produzimos para descobrir as limitações do que fizemos, dar voz ao “não-intencional” e, com o auxílio de outros, poder ultrapassar as avaliações que nos

paralisam. A morte da classe é o fim da composição mútua do conhecimento e o começo da imitação, da reprodução das mesmas formas, mecanicamente, negando a possibilidade dos sujeitos, ao se dizerem, de se descobrirem.

Muitas vezes as inadequações entre o que somos e o que fazemos, provocadas pelas limitações de nossos objetos de saber, geram uma crise, um “conflito-sócio-cognitivo”, levantam um “objetivo-obstáculo”. Isto é: um objetivo cuja aquisição permite ao sujeito dar um passo decisivo no sentido de seu desenvolvimento, modificando seu sistema de representações e fazendo-o ascender a um modo superior de formulação. Ora, o objetivo-obstáculo do diálogo com o objeto de saber, o que paralisa, engessa a progressão, a crítica construtiva, são nossas atitudes não-intencionais, pois os sujeitos supervalorizam ou desvalorizam os objetos que produzem, ou a si próprios, **fazendo morte com a vida.**

Quando acertarmos, quereremos acertar sempre, sermos perfeitos, e para continuar a progredir temos que abrir mão dos acertos e correr o risco do aprendizado, dos erros e das descobertas. Sob tais condições de exigência de perfeição, se errarmos, ao invés de dialogar serenamente com os outros para superar nossas limitações, não valem mais nada etc...

Investir desejo num objeto de saber, e não ser capturado por ele, exige aceitar os conflitos que ele provoca, as destabilizações que levanta, e encontrar em si uma fonte capaz de enfrentar e superar as crises, invertendo o movimento e **fazendo vida com a morte**, canalizando a violência e colocando-a a serviço da produção do conhecimento, graças à possibilidade conferida pelo objeto de estabelecer um diálogo entre quem somos e aquilo que produzimos.

Este fato vai nos pedir vários lutos, já que às vezes estamos presos ao imaginário dos outros, pais, professores, companheiros e exigimos de nós a perfeição, a nota 10, a coisa, a máquina, recusando viver o processo, com a

dimensão de perda e as limitações inerentes a este caminho. Arriscar produzir algo novo e inédito, escrever uma tese, por exemplo, é aceitar também fazer o luto das teses que não escreveremos, do pesquisador perfeito, e enfrentar, como Sócrates nos ensinou, um corajoso trabalho de parto.

O papel ético dos objetos de saber permite uma avaliação formativa por parte dos atores da relação pedagógica durante um exercício de “metacognição”. A metacognição é uma atividade pela qual o sujeito questiona seu método de aprendizagem “e coloca em relação os meios utilizados com os resultados obtidos podendo, desta forma, estabilizar procedimentos ao longo dos processos vivenciados”.⁴² Esta definição de Philippe Meirieu é bastante simples, no entanto, a introdução da metacognição durante uma relação pedagógica provoca mudanças profundas, pois os atores vão passar a observar “quem somos nós que aprendemos?”, “como aprendemos o que nos ensinaram?” “Para quê?” “Para que fim?” – situando-nos “ao lado” do processo, olhando de fora para nosso desempenho em sala de aula. É dentro desse contexto metacognitivo, investigativo, que se situa a avaliação formativa.

4.2. AVALIAÇÃO E FILOSOFIA

Segundo Charles Hadji,

[...] a avaliação torna-se formativa quando permite guiar e otimizar a aprendizagem em andamento. E sua virtude informativa é seu caráter essencial. A partir do momento em que ela informa, ela é formativa, quer seja instrumentada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa. (...) Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser

⁴² MEIRIEU, Philippe. *Ethique et Pédagogie on le choix d' éduquer*. Ed. E.S.F., 1996.

formativa. Para facilitar o próprio processo, basta informar os atores do processo educativo.⁴³

Além disso, a avaliação formativa é contínua, a fim de que possa se desenrolar nas três etapas definidas por Linda Alal, já em 1979: a coleta de informações referentes ao progresso e às dificuldades encontradas pelo aluno, o diagnóstico e a remediação. Assim ela corresponde ao modelo ideal de avaliação:

- Colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa.
- Propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que atualmente ele é.
- Inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser estrangeiro à atividade pedagógica.

Como modelo ideal ela não é diretamente operatória. E é, sem dúvida, por isso que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica. Sua existência concreta jamais é assegurada. Ela é uma possibilidade oferecida aos professores que compreenderam que podiam colocar as constatações pelas quais se traduz uma atividade de avaliação dos alunos, qualquer que seja sua forma, a serviço de uma relação de ajuda. É a vontade de ajudar que, em última análise, instala a atividade avaliativa em um registro formativo.⁴⁴

⁴³ HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Art méd, 2001, p. 20 e 21.

⁴⁴ HADJI, op. cit., p. 22.

[...] Trata-se de um modelo regulador, de uma utopia promissora que indica o objetivo e não o caminho.⁴⁵

A avaliação formativa demanda uma mudança nas práticas que implica em mudança das mentalidades. Tocamos aí a dimensão política da avaliação. Se, como observa J. M. De Ketele, “a avaliação traduz e serve a ideologia dominante da instituição social à qual pertence o professor, nenhuma avaliação decisiva pode ser esperada sem que haja uma mudança profunda na ideologia dominante”. Para tal devemos estudar as condições de possibilidade das mudanças. Mas hoje, avaliar incentivando e ajudando os alunos, graças a “critérios de êxito” que dizem concretamente e sem ambigüidade, através do que se vê, que o produto é aceitável, levanta uma série de resistências.

Charles Hadji menciona:

A dificuldade ou o medo dos professores que não ousam imaginar remediações de modo que o que falta freqüentemente é, ou a vontade de remediar (porque, por exemplo, não se acredita mais na possibilidade de melhora do aluno), ou a capacidade de imaginar outros trabalhos, outros exercícios, que demandam um profundo conhecimento do funcionamento do objeto a ensinar e não só do funcionamento do aluno.⁴⁶

No contexto que nos interessa, quando a inadequação entre quem o aluno é e aquilo que ele produz se torna patente, e o resultado desencadeia sentimentos de desvalorização (esta matéria não vale nada, o professor é ruim, eu sou uma lástima, meu trabalho está uma droga) ou sentimentos de supervalorização (eu sou o máximo, o professor é genial, fiz uma obra-prima etc...) que se traduzem por atitudes não-intencionais, é preciso:

⁴⁵ ibidem, p. 23.

⁴⁶ HADJI, op. cit., p. 89.

- 1) Valorizar o desejo de aprender, de se desenvolver e, num primeiro momento, deixá-lo expressar-se, canalizá-lo;
- 2) Estabelecer um diálogo entre o que o aluno é e o que ele produziu usando o objeto de saber produzido como suporte deste diálogo. Incentivando a interação de seu desejo com desejos diferentes do seu, ensinando o diálogo pela confrontação de seu ponto de vista com outros pontos de vista, ensinando-lhe também a coragem da autoria.

Quer tenhamos errado ou acertado é preciso evitar o “ou tudo, ou nada” e nos conscientizarmos do valor do processo. A avaliação assume, então, uma função reforçadora, que tem por objetivo motivar o aluno a prosseguir ou retornar um processo e dar vida a seus produtos. Este reforço é uma espécie de aposta incondicional na educabilidade de todo sujeito, valorizando o potencial de todos os alunos da classe.

E precisamente a função reforçadora da avaliação que assume dimensões filosófica e política em contextos institucionais acostumados a usar a avaliação como instrumento de reprodução das elites. De fato, apoiando o potencial de todos os alunos, ousando informá-los claramente, uma igualdade de oportunidade lhes é dada, o que é um passo fundamental para a democratização do ensino. Se nos desenvolvemos é porque alguém antecipou em nós o desenvolvimento, foi capaz de ver, como Lao Tse, “o grande no pequeno”.⁴⁷ Esta atitude por parte do professor levanta sérias controvérsias, pois se opõe ao jogo da seleção comum na maioria das instituições de ensino. O docente que valoriza o potencial de todos os seus alunos, “passa a mão na cabeça”, é visto como quem aplica o “pagou, passou” etc... Ainda temos em mente velhos esquemas, um tanto caricaturais, que professor bom é aquele professor durão que reprova 80% da turma: ainda é difícil conceber que todos os alunos de uma classe possam se esforçar juntos e obter coletivamente bons resultados graças ao talento de um professor que valoriza a

⁴⁷ TSE, Lao. *O Tao te king*. Tradução Ursula Legun

presença de seus alunos em sala de aula, seu valor potencial, sua capacidade de produzir conhecimento.

Num segundo tempo é preciso ter coragem também para informá-los claramente, pois muitos de nós, quando alunos, ainda recusam um fato inevitável: a ignorância. Philippe Perrenoud, ironizando, constrói uma ficção em que os jovens estão sofrendo de uma doença muito grave que precisa ser tratada em hospitais especializados durante longos anos, e este mal é “a ignorância”.⁴⁸

O segundo tempo da avaliação visa a modificação do resultado do que foi produzido. É um tempo delicado, porque pede uma descentração, uma conscientização da desvalorização ou da supervalorização, na qual podemos estar implicados, e uma retomada do processo de ensino e aprendizagem. Ora, modificar um resultado demanda que nos aceitemos como sujeitos de sua construção. Nenhum resultado se modifica magicamente, pela graça da providência divina, e todas as velas podem estar acesas na hora da prova, mas é o sujeito quem deve desempenhá-la. Para perceber que o resultado produzido é inadequado e necessita ser modificado é preciso se descentrar e interagir com uma nova lógica, com outro olhar, com um sujeito que pensa e vê de modo diferente, e aceitar que essa pessoa diferente vai poder nos auxiliar a construir significados melhores, remediando situações-problemas: é um momento delicado em que a confiança nos outros é fundamental e vai permitir nosso crescimento. Este momento confere à avaliação sua dimensão filosófica, pois é a hora de dizer e ouvir as nossas verdades, dialogando a partir do essencial.

A avaliação assume, assim, duas funções: uma função diagnosticadora – a identificação da situação de desvalorização ou de supervalorização em que nos encontramos – e uma função de remediação – a partir das informações recebidas, da verdade dita, podemos modificar os produtos que fazemos, podemos modificar os resultados que produzimos.

⁴⁸ PERRENOUD, Philippe. *La Pédagogie à l' école de differences, préface*. Paris: Ed. E.S.F., 1995.

Sempre descrevi esse movimento de transformação em sala de aula como pertencente a um movimento de “auto-avaliação”. Após haver indicado aos meus alunos a presença de nossas atitudes não-intencionais, deixo inteiramente a seu critério identificar quando estão se desvalorizando ou se supervalorizando e remediar esta situação. Quando um sujeito reconhece a possibilidade de vivenciar um processo e de modificar seus produtos, ele passa a usar os erros dos outros ou as próprias imperfeições, seus erros, não mais como pretexto à submissão ou à dominação de uns pelos outros, mas como ocasião de estabelecer um diálogo com os outros a partir do que gera esses problemas, tendo em mãos critérios claros.

Dessa forma, a avaliação de nossas atitudes não-intencionais em sala de aula pode nos conduzir à implementação de uma cultura da conversa, tendo como ponto de partida as falhas: estas deixam de ser as fraquezas que permitirão aos mais fortes exercerem seu domínio, e apenas manifestam a falta das informações necessárias para se efetuar um bom desempenho em sala de aula. No entanto, o movimento de descentração, que permite a interação com o outro, demanda a presença em si de uma zona de “não-resistência”, um espaço vazio que saiba acolher as contradições e as críticas sem brigas, ou rompimento de relações nem desespero porque o professor ou o colega mostrou um ponto de vista diferente.

Como escreveu Gaston Bachelard: uma cabeça bem feita é, infelizmente, uma cabeça fechada. Para ele só há um meio de fazer caminhar a ciência: é contradizer a ciência já constituída, ou seja, mudar sua constituição. Já defendendo uma posição que valoriza a complexidade, Bachelard comenta que “tudo o que é fácil de ensinar é inexato”.⁴⁹ O que buscamos formular é o desconhecido: “*Dès lors l’inconnu est formulé*”.

⁴⁹ BACHELARD, Gaston. La Philosophie du non , “Tout ce qui est facile à enseigner est inexact”. Paris: P.U.F., 1981, p. 3.

Jeanine Filloux menciona a importância da tentativa de abrir campo à pesquisa, sem a qual o contrato pedagógico é um “contrato enganoso” no qual uns fingem que ensinam, e outros fingem que aprendem.

*Si le travail scolaire est essentiellement répétition, il ne crée rien, il ne s’objective pas, ne devient pas valeur en soi, il est essentiellement un signe, le signe de la soumission de l’élève à l’institution, et sa complicité avec le système.(...) Lorsqu’en revanche, ils placent l’ordre de l’intéressant sous le signe du nouveau, de la découverte pour soi, cela veut dire que le travail scolaire se donne alors comme création originaire et originale dans une expérience d’ouverture aux significations.*⁵⁰

A vantagem de uma pedagogia da criação é, como se sabe, ultrapassagem e transformação, que leva em conta o que é mascarado ou excluído, onde quer que esteja operante, isto é, que leva em conta o desejo.

*L’avantage de la “démarche créatrice est on le sait dépassement et transfiguration prise en compte de ce qui est précisément masqué ou exclu là où elle se veut opérante, c’est-à-dire prise en compte du désir.*⁵¹

Pela experiência do diálogo um saber não-sabido pode circular, como diz o poeta:

*Tout poème s’accomplit aux dépens du poète...
Rien de moi ne doit parler par ma bouche,
Quand dort l’histoire, il parle en rêve:*

⁵⁰ FILLOUX, Jeanine. *Du contrat pédagogique*, Paris, 1996, p. 327

⁵¹ FILLOUX, Jeanine. *Le discours inconscient de l’école*. p. 331

Sur le front du peuple endormi, le poème est une constellation de sang. Lorsque s'éveille l'histoire, l'image se fait acte, le poème s'accomplit: la poésie entre en action.

Mérite ce que tu rêves.”

“Merece o que sonhas”.⁵²

É muito difícil, muito árduo, trabalhar desse modo, compreender a sala de aula como um espaço de diálogo, de co-produção do conhecimento. Ninguém hoje cultiva o hábito de fazer e pensar junto, de ver seu desejo valorizado, levado em consideração... Ninguém tem o hábito de aprender a dialogar dialogando, com critérios de êxito em mãos. Estamos mais acostumados a ter que repetir o que o outro falou.

Na maior parte das vezes os preconceitos são violentos, nosso próprio preconceito de professor e de aluno: o aluno não quer pensar, prefere “aula, aula”; já o professor não suporta a lentidão da construção autêntica de significado, ele quer “resultados”; conversar a partir do que foi transmitido em sala de aula demanda tempo... Geralmente o diálogo comum fracassa; as resistências são enormes, de ordem não-intencional, remetendo a fatores inconscientes.

No entanto, e é o tema deste estudo, as dificuldades podem, por vezes, ser reconhecidas e superadas. A superação dessa dificuldade, a das atitudes não-intencionais de supervalorização e de desvalorização dos desejos implicados na relação, embora difícil é possível. Graças a algumas aulas que vivenciei como aluna e como professora devo testemunhar que o diálogo por vezes existe e é possível, no limite, diante do inacabado de nossa condição. Há momentos em que conseguimos não desesperar do sentido; é quando conseguimos construir sentido juntos, quando conseguimos viver com e para os outros na sala de aula, incentivando-nos mutuamente a transformar as instituições para que elas se tornem mais justas, mais humanizadas.

⁵² PAZ, Otávio. Vers le poème Liberté sur parole. Gallimard.

4.3. OS DESCOLECIONADORES

Imagino os inovadores em educação conforme a expressão do psicanalista Ignacio Gerber: como “descolecionadores”.⁵³ Isto é, como pessoas capazes de devolver o sentido, “as asas”, a um conhecimento alfinetado num quadro, enfeitando paredes. A metáfora se refere também ao processo de desconstrução necessário de certas representações que cerceiam, limitam, ou reduzem o conhecimento, das quais é preciso se desprender, se desgarrar, mesmo que seja um processo **crísico** e doloroso, semelhante a alfinetes que retiraríamos do próprio corpo, reencontrando lentamente o movimento do pensamento, o exercício pleno de uma consciência inquieta, problematizadora e produtora de novos significados.

A dimensão filosófica da avaliação formativa de nossas atitudes não-intencionais, que articula desejo e sentido, que demanda outra identidade para o educador, ou o formador, uma identidade que possa articular a vertente disciplinar de seu trabalho em um projeto de sociedade complexo, em uma concepção de homem e de mundo, que possa favorecer o desenvolvimento do humano. Reconhecer o valor de cada um em sala de aula, trabalhar para que as relações sejam objeto de um processo constante de elaboração remete a uma concepção contratual, dialógica, das interações humanas, fundada na busca viva e obstinada de sentido.

No entanto, segundo Antoine Prost⁵⁴, na França, por exemplo, apesar de terem sido inúmeras e sucessivas, apoiadas por aportes financeiros conseqüentes, as reformas não bastaram para que os professores aprendessem a

⁵³ GERBER, Ignacio. Encontro presencial do CETRANS, Tema “Quem somos nós”. USP/Escola do Futuro, 1º semestre 2001.

⁵⁴ PROST, Antoine. *Conférence inaugurale lors de la V^{en}e Biennale de l'Education et de la formation en Sorbonne*, Paris, Abril 2000.

trabalhar em equipe, articulando sua prática a um projeto social; do mesmo modo, tampouco foi possível estabelecer relações que valorizassem a autonomia dos estudantes. Segundo ele, a harmonia da equipe de professores é uma aposta para o futuro. Prost citou igualmente o projeto de tutorado que data da reforma Louis Le Grand, nos anos quarenta, e nunca foi implantado.

Falar de mudança em educação, como comentou Jeanine Filloux, é quase sempre falar da mudança *dos outros* e encontrar uma série conseqüente de argumentos para ficar tal e qual. Os debates internacionais que ocorreram durante a semana da V Bienal evidenciaram que as dificuldades de relações intra e inter-grupo eram gerais. Mas, apesar dessas dificuldades, alguns indicadores de êxito em várias instituições conduzem a pensar que o diálogo entre e para além das disciplinas, entre colegas e estudantes, é uma certeza cada vez mais palpável.

Antoine Prost define três tipos de mudança:

- a) mudança mecânica
- b) mudança orgânica
- c) mudança estrutural paradigmática

a) A mudança mecânica é uma mudança durante a qual deslocamos, por exemplo, as peças de um tabuleiro de xadrez, ou os móveis de uma sala, sem, no entanto, alterar a lógica de funcionamento. Podemos, assim, mudar de penteado, usar lentes de contato coloridas sem alterar o que o coração sente, ou o modo de pensar. De forma mais insidiosa podemos produzir mudanças mecânicas para evitar mudanças que poderiam atingir a estrutura de um organismo. Podemos, por exemplo, mudar as palavras de um discurso, optar por valorizar no discurso a pedagogia diferenciada, o diálogo em sala de aula e, mesmo assim, continuar exercendo uma autoridade absoluta, usando a retórica para seduzir, continuar desconhecendo a classe para a qual esse discurso foi direcionado. Essa mudança é aquela espécie de mudança sutil que

fazemos para continuar a ser o que somos, embora aparentando ser pessoas “abertas a inovações”. Ou seja: mudamos para continuar sendo o que somos.

b) A mudança orgânica nos remete às mudanças arquiteturais de uma instituição escolar. O local pode ser arejado, ter plantas e quadros, a circulação dos freqüentadores pode ser facilitada, a disposição das cadeiras por vezes é circular, as cores escolhidas são alegres e suaves, tudo influenciando positivamente as pessoas que freqüentam esse espaço.

Além disso, as novas tecnologias (fax, internet etc...) podem favorecer o acesso à cultura. O suporte, porém, não basta para mudar os costumes e pode até se reduzir a uma decoração que produz a ilusão, edifica o teatro de um pseudoprogresso.

Tomemos, por exemplo, a disposição circular das cadeiras. Se o círculo é imposto, ele pode se tornar ainda mais constrangedor que a posição usual das cadeiras em sala de aula. O círculo imposto pode embaralhar as relações, confundir papéis e funções, ser uma paródia da democracia. Se não existir um contrato claro entre o professor e os alunos, qualquer que seja a posição das cadeiras, o círculo será puramente demagógico. O ambiente estudioso também não é o único indicador, como poderíamos inicialmente pensar, de que estamos conseguindo construir sentido juntos.

Bem, de qualquer modo, podemos começar por aí... Podemos começar por colocar flores no vaso, deslocar as cadeiras, mudar o penteado, colocar um quadro na parede. Com a condição de estarmos conscientes da mudança profunda que está anunciada nesses gestos aparentemente prosaicos.

(Entre nós: já freqüentei escolas pobres e tristes, classes com as paredes desbotadas, cadeiras mancadas, sem quadros nem luz do sol, onde, porém, o diálogo era vivo, quente, animado, e a esperança forte. Pude também vivenciar experiências de aprendizado em estruturas tradicionais, frias e coercitivas,

durante as quais a troca de piscadas de olho com meus colegas, ou a troca de bilhetinhos naqueles papéis dobrados mil vezes, testemunham que, se o círculo brota do coração, ele permanece, indestrutível, mesmo quando devemos andar em fileiras).

c) A mudança estrutural paradigmática. Os “descolecionadores de borboletas” são aqueles educadores que se abrem para uma mudança estrutural paradigmática da educação. Esta mudança nos remete a uma reflexão sobre o que está na origem das fundações humanas, de seus decretos e leis, dos seus poderes institucionalizadores. Que fogo, que utopia, que propostas, ou que descrença os animam? Qual a relação entre o conhecimento produzido numa instituição e a consciência que o produz? As mudanças estruturais paradigmáticas visam diretamente o sentido das instituições, buscando não só transformar o movimento evidenciado por Bourdieu et Passeron de “reprodução das elites” em vocação democrática, como procurando igualmente restabelecer o diálogo entre o conhecimento produzido e a consciência que o produz. Ora, as mudanças estruturais paradigmáticas são extremamente difíceis. No mais das vezes é preciso quebrar, desconstruir ou desfazer a estrutura antiga – autoritária, arbitrária – para propor uma nova estrutura – dialógica, ética, contratual. A estrutura antiga, conservadora, é confrontada com a nova, e raramente percebemos o elo sutil de *filiação* entre elas.

Se o novo se opõe ao antigo, ele é também filho do antigo, de seus achados, assim como de seus defeitos, de suas lacunas, do peso que é preciso aliviar, ou da esperança que desejamos preservar. Geralmente a inovação escolar é vista como uma ameaça à tradição e não como o esforço sobre-humano de certos pedagogos para manter vivo o que as tradições possuem de melhor: sua busca de sentido, seus valores mais altos, seu talento, seu legados. No cerne do problema da inovação escolar, e no caso desta pesquisa do papel ético dos objetos de saber que podem favorecer o diálogo em meio escolar, está a questão da articulação, ou da não-articulação, de nossas práticas

educativas, não apenas em um projeto de sociedade como também a visão de homem e de mundo que este revela. Para que possam ocorrer mudanças estruturais e paradigmáticas nas instituições escolares precisamos de condições que permitam articular o conhecimento produzido e a consciência que o produz, de forma a preservar sua dimensão ética.

Quando avaliamos formativamente um processo educacional, dando ao aluno as informações necessárias para que ele consiga superar os obstáculos da relação e avaliar formativamente suas atitudes não-intencionais, ter êxito a partir do diálogo e não de relações de poder, a avaliação tem simultaneamente, como vimos, aspectos filosófico e político. Ela contribui para a mudança de postura dos aprendizes e, portanto, para a mudança da sociedade, pois propicia igualdade de oportunidades a todos para dialogar a partir de suas produções. Antes, porém, devemos saber qual é o projeto de sociedade, qual a visão de homem e de mundo que queremos quando ensinamos, quando avaliamos, quando dialogamos ou quando não temos espaço para o diálogo em sala de aula.

Muitas vezes, quer sejamos professores, ou alunos, não dispomos de tempo nem de espaço para administrar as mudanças estruturais e paradigmáticas necessárias a um aprendizado genuinamente dialógico. Não detemos as condições de aula necessárias para a implementação desses espaços. São necessários espaços e tempos vazios para que o diálogo possa ocorrer e a palavra circular livremente nas instituições. Tais espaços e tempos são considerados “sagrados” por índios como os Navajos, que instituíram em sua cultura círculos de discussão nos quais as decisões sobre a vida da tribo são tomadas em comum. Quanto a nós, no Brasil, precisamos refletir profundamente sobre o termo “projeto de sociedade”. Em que tipo de sociedade vivemos e que tipo de sociedade queremos? Para que seres humanos e em que mundo? Atualmente a palavra “democracia” encobre no Brasil uma verdadeira tirania, e expressões como “apartheid social” ou “cidadania de papel” estão mais próximas de nossa experiência cotidiana do que “modelo democrático de desenvolvimento”.

Os números falam como queremos, mas qualquer pessoa que vive em São Paulo, por exemplo, poderá observar a enorme disparidade de classes sociais e situações de injustiça gritante, obrigando velhos e crianças, os mais fracos, a trabalhos pesados e à vida na rua.

Na prática, o projeto de sociedade formulado por nossas instituições precisa respeitar a complexidade da sociedade brasileira, sua riqueza, a pluralidade de seus centros de inteligibilidade e, ao mesmo tempo, atender a premência de romper com a desigualdade social extrema que impera no país, apostando na educação como meio de transformação profunda da sociedade. Não podemos dizer de antemão qual será o resultado do diálogo dentro e fora da sala de aula; podemos, porém, através de nossa atuação garantir suas condições de existência e, conseqüentemente, de uma possível mudança.

Basarab Nicolescu em seu Manifesto⁵⁵ coloca claramente que temos opção entre dois caminhos, “a de comerciantes ou a de caminhantes”, a do conhecimento vivido como um processo ou vendido como mercadoria, fetichizado e reduzido.

Com a privatização massiva do ensino superior, a questão lançada por Basarab Nicolescu é absolutamente atual. Muitas vezes os investimentos financeiros, que deveriam ser mediações facilitadoras de uma pesquisa, são a própria finalidade da pesquisa; o setor privado precisa lucrar e está cada vez mais difícil justificar a dimensão “desinteressada”, “ética”, de uma pesquisa no ensino superior, que vise o aprofundamento do conhecimento e mudanças de comportamento. Para implementar espaços capazes de “administrar mudanças” no ensino superior, inspirei-me no Manifesto da Transdisciplinaridade que se apóia diretamente na questão da complexidade.

⁵⁵ NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: Ed. Trion, 1995.

O conceito de complexidade foi amplamente desenvolvido por pensadores como Jean Ardoino e Edgar Morin. A complexidade é um conceito que propõe a articulação das diferenças dentro do respeito das normas da instituição, objetivando evitar dois fenômenos que ameaçam diretamente a Universidade: o clericalismo que se apresenta como uma voz uniformizadora e niveladora dos conteúdos de saber, e a privatização que, enaltecendo as diferenças, pode conduzir à desintegração e à perda de sentido da construção do conhecimento, ou seja, à barbárie.

Para compreender a história deste conceito é preciso retornar ao conceito que se opôs diretamente à visão universalista do mundo, isto é, o pluralismo. O atual Diretor do Instituto Intercultural de Barcelona na Espanha, Prof. Augusti Nicolau Coll, retomando a questão do pluralismo demonstrou que as culturas não são disciplinas e nem podem ser reduzidas a tal. Podemos, como o índio Navajo, nunca ter freqüentado uma escola e testemunhar que pertence a uma cultura; em contrapartida, podemos ter freqüentado inúmeras escolas e continuar agindo de forma bastante primária e gananciosa. Certas escolas vão até estimular a concorrência ou o maquiavelismo. Para o autor ⁵⁶, o pluralismo não se reduz a simples pluralidade de objetos, trata-se de compreender a relatividade de cada ponto de vista, isto é, de compreender sua relação permanente e singular com o todo. De fato, desde o início da vida, cada um de nós possui uma maneira única de interagir com o mundo e desenvolver, graças ao meio, a própria inteligência.

O pluralismo não vislumbra nenhuma unidade artificial, nenhuma síntese superior aos contrários, apenas reconhece o valor singular de cada um de nós. Relatando sua conversa com um índio canadense, Augusti conta como o índio lhe explicou que estamos descendo o rio, cada um dentro de sua canoa. Não precisamos construir uma canoa gigante para que todos desçam o rio, o que precisamos é aprender a estar dentro de nossa canoa da melhor forma possível. O rio corre para todos no mesmo sentido, chega ao oceano. Se a harmonia é

⁵⁶ COLL, Augusti Nicolau. *Segundo Encontro Catalis*. CETRANS-USP. Guarujá, junho 2000.

possível é precisamente porque somos diferentes. É a partir desta paisagem plural que nasce o pensamento da complexidade. Não precisamos construir uma canoa gigante, que deva agradar a todos, mas se a nossa canoa está furada, para evitar a morte por afogamento podemos descer o rio de carona com o vizinho, aprender com ele novas técnicas para poder consertar nossa embarcação e seguir adiante, ou até construir um novo tipo de canoa...

Segundo E. Morin, a complexidade é uma pergunta e não uma resposta, e um desafio para a consciência. Supõe o reconhecimento das incertezas e das contradições que limitam o conhecimento. Não se trata de negar as idéias claras e distintas, os determinismos, as oposições, porém, de integrá-los. Nesse sentido, complexo não equivale a confuso, ou complicado.⁵⁷ A partir das pesquisas de Edgar Morin enumerei algumas idéias que pudessem nortear minhas pesquisas:

- 1) ultrapassar a separação arbitrária entre conhecimento científico e conhecimento filosófico.
- 2) Problematizar a organização atual dos saberes sob o modo disciplinar. Proponho a experiência da vivência de tempos interdisciplinares e transdisciplinares nas instituições que favoreçam o diálogo entre seus atores e levatem a questão da relação produto e produtor do conhecimento.
- 3) Aceitar os desafios colocados pela complexidade do desenvolvimento do ser humano, incluindo a dimensão filosófica das ações de cunho educacional.
- 4) Aprender a atravessar as fronteiras.

⁵⁷ MORIN, Edgar. *Association pour la pensée complexe*. C.I.R.E.T. <www.futuro.usp.br/cetrans>

- 5) Não me colocar acima da “vida”, mas como um ser da Natureza, parte de nosso meio ambiente. Valorizar a Terra e empenhar-me em desenvolver uma formação que seja também “eco-formação”.
- 6) Conceber as relações humanas a partir das incertezas e das limitações de nosso conhecimento. Aceitar a opacidade e a incompletude.

A complexidade do conhecimento nos demanda, então, fazermos o luto de uma série de certezas e pseudo-seguranças e enfrentar a dor das metamorfoses genuínas. “O luto das certezas didáticas, do pseudopoder das aulas magistrais, das rotinas confortáveis, do prazer de ter prazer”.⁵⁸ Aceitar viver os paradoxos, evitar as armadilhas de uma pedagogia que controlaria todas as variáveis... Aceitar a dimensão legítima das resistências, dos bloqueios e das fugas, conversar com elas, dar espaço ao “não-intencional”. “Aprender e fazer aprender exigem conciliar o inconciliável: a liberdade e o rigor, a abertura em direção aos outros e a concentração, a estruturação e a plasticidade”. O que significa dizer que as condições necessárias ao desenvolvimento são improváveis...

E. Lévinas menciona igualmente os lutos que temos de fazer, os desapegos ou desgarramentos que temos de aceitar se queremos dialogar uns com os outros, a necessidade de evitar a complacência, “*une complaisance en soi*”⁵⁹, uma redução egóica para compreender o diálogo como uma relação que não se faz correlação, pois o outro, devido à sua irreduzível diferença, se recusa a um saber totalizador e, desta forma, sempre assimilador. É nesse contexto, atenta ao papel ético dos objetos de saber, suporte do diálogo de desejos plurais, canal da complexidade humana, que procurei abrir com meus colegas e estudantes espaços nos quais o sentido circulasse dialogicamente.

⁵⁸ PERRENOUD, Philippe. *La Pédagogie à l' école des differences*. Paris: E.S.F., 1995, p. 125 a 127.

⁵⁹ LÉVINAS, E. *Entre nous ou le penser à l' autre*. França: Ed. Grasset, França, 1991, p. 89 e 105.

Na próxima parte deste estudo farei uma síntese de como, em vários projetos, as mudanças ocorrem; de como passamos do monólogo ao diálogo, da repetição à co-produção do conhecimento, apesar das resistências inerentes à dor das metamorfoses. Quando os objetos de saber não são mais vistos como instrumentos de controle, mas como de fato são, canais de expressão, suportes de encontros, plataformas de mudanças, os cadernos e livros que circulam entre nós adquirem peso ético, tornam-se portadores de vida. Assim, ao invés de brigarmos, impormos, ou nos submetermos a sentidos inquestionáveis, poderemos redigir cartas, dissertações, livros, poderemos presentear nossos alunos com artigos e deixar o tempo trabalhar em nós, trabalhar por nós, até a resposta da carta ou a irrupção do vôo rasante de uma nuvem de borboletas azuis que quebraram o vidro que as paralisava.

Capítulo V

Perlaborar ou a consciência do não-intencional

“Esta cidade não é de um homem só”

Hémon in *Antígona*, de Sófocles

PLANO DO CAPÍTULO

5. Perlaborar ou a consciência do não-intencional

5.1 A razão disciplinar

5.2 Perlaborar

5.3 Uma sociedade aprendiz

5. PERLABORAR OU A CONSCIÊNCIA DO NÃO-INTENCIONAL

Dizer o valor de vidas humanas, compreender e transmitir os passos através dos quais elas podem alcançar um sentido ético, remete ao ajuste de elementos plurais como afetos, perceptos e conceitos que contribuem para a elaboração deste valor. Encontrar o valor e o sentido de uma existência, mesmo provisoriamente, de modo refutável, implica em desfazer os nós de uma tessitura complexa feita de emoções e de racionalidade não podendo reduzir-se a explicações pontuais e simplificadoras, oriundas de uma razão disciplinar. Uma parte do conhecimento não saberia desvendar o todo.

Para compreendermos valores e sentidos de vidas, que se situam através e além dos conhecimentos disciplinares adquiridos, é preciso outro tipo de conhecimento; é preciso não somente compreender e computar, como também pulsar com essas vidas, acompanhar não apenas suas operações mentais, como também seus desejos, sofrimentos, ou a nostalgia de um mundo por vir... Operando dessa maneira, tentaremos seguir um movimento que denominaremos “perlaboração” do sentido, para narrar um outro modo de pensar que não ampute o que vemos e intuímos, o que percebemos e sentimos daquilo que pensamos, de modo a restabelecer o trânsito entre a cognição e a consciência. (Quando estabeleço a distinção entre cognição e consciência refiro-me aos estudos do biólogo Francisco Varela que, tomando por exemplo a cibernética, demonstra que a cognição, ou seja o desempenho de operações mentais pelo computador, pode ocorrer sem a intervenção da consciência: “segundo o computacionalismo a cognição pode ter lugar sem consciência, pois não há entre elas nenhuma conexão essencial ou necessária” – escreve o autor.

Esse trânsito complexo entre cognição e consciência torna-se possível através de uma razão que desenvolve uma lógica do “terceiro incluído”,

estabelecendo mediações e passagens entre o conhecimento e seu produtor, o que ele intui, o que sonha, o que sente. Desse modo surge uma nova modalidade da consciência, a consciência do não-intencional, que estuda metaconhecimentos: conhecimentos sobre a maneira como o elaboramos e que meios empregamos. Para obter que tipo de resultados? Através de que processos? Questões que não podem se restringir a uma disciplina, que levantam uma problemática genérica voltada para qualquer disciplina e a ultrapassam.

Dentre esses metaconhecimentos sinalizamos as atitudes não-intencionais que acompanham a produção do conhecimento científico: atitudes de desvalorização ou de supervalorização dos produtores ou dos objetos produzidos, que fazem do conhecimento o pretexto ao estabelecimento de relações de poder, de submissão, ou de dominação mútua, podendo ocorrer em qualquer campo disciplinar. Estudaremos formas de estabelecer outros tipos de relação com o conhecimento que levam em conta o não-intencional, num processo de co-produção.

O processo de elaboração é, na sua origem, um processo analítico.
Segundo J. François Lyotard

[...] naquilo que chamamos pensar, o espírito não é por “nós dirigido” mas suspenso. Não lhe fornecemos regras, mas ensinamo-lo {sic} a acolher. Não desbastamos o terreno para construir com mais luz, entreabrimos uma clareira onde a penumbra do quase dado poderá entrar e modificar seu contorno. Um exemplo deste trabalho pode ser encontrado mutatis mutandis na “durcharbeitung” freudiana. Onde se vê com clareza com que dor o pensamento a trabalhar é pago.⁶⁰

⁶⁰ LYOTARD, J. F. *O inumano*. Lisboa: Novos Rumos, Estampa, 1972, p. 27.

Nesse contexto, pensar implica em “abrir-se a”. “O que está aqui em jogo (...) é a aptidão para deixar aparecerem as coisas das formas que se apresentam”. Sob tal atitude, cada momento, cada agora é um “abrir-se a”.

[...] trata-se de abrir o terceiro ouvido e retirar todo o pré-inscrito dos dois outros ouvidos (tampando-os) {sic} e de abandonar as sínteses já estabelecidas, independentemente do seu nível, seja ele lógico, retórico, ou até lingüístico, e deixar trabalhar de forma flutuante o que passa, ou seja, o significante, por mais insensato que pareça.⁶¹

J. F. Lyotard ressalta a importância de “não ter preconceitos, suspender o julgamento, receber, dar a mesma atenção a tudo o que acontece e à forma como acontece”.⁶² Só então poderemos abrir a passagem para o impensado, a descoberta não-intencional de novos significados.

O “passar” (infinitivo) em questão é o “*durch*” alemão da “*Durcharbeitung*” ou o *through* do *working through* inglês, o passar através da “trans” ou da perlaboração.

A “*Durcharbeitung*” freudiana consiste num exercício de rememoração: “buscamos, designamos e nomeamos os factos (sic) ocultos que imaginamos estar na origem dos males que sofremos”⁶³, tentando “escapar da repetição” da situação que nos causa sofrimento.

“Se pensamos”, escreve J. F. Lyotard, “é porque, no entanto, existem lapsos nesta plenitude, e é preciso encontrar lugar para estas faltas através da

⁶¹ *ibidem*, p. 41

⁶² LYOTARD, *op. cit.*, p. 39

⁶³ *ibidem*, p. 37

limpeza do espírito que permite que outra coisa sobrevenha, outra coisa que ainda nos falta pensar”.⁶⁴

E o autor indaga: “será que vossas máquinas de pensar, de representar sofrem?”.⁶⁵ Ressaltando que o processo de perlaboração é efetuado por um ser que sofre e que “é sexuado” [...] que as vossas máquinas não se alimentem apenas de radiação, mas do diferencial irremediável dos sexos.”⁶⁶

Perlaborar implica em restabelecer um trânsito entre o desejo, o sofrimento e o pensamento. [...] “Estar apto para receber o que o pensamento não está preparado para pensar, é o que devemos chamar pensar. [...] Pensar é questionar tudo, inclusivamente, o pensamento, a questão e o processo”.⁶⁷ Só assim, através do que surge não-intencionalmente de nossas lembranças o que inconscientemente estava nos ferindo vem à tona, e podemos exorcizar os fantasmas e nos livrar da dor.

Segundo Freud,

[...] trata-se de preencher lacunas na memória, dinamicamente, e superar resistências devidas à repressão, ora ele aponta como resultado da transformação dos processos, que na época haviam sido inconscientes, estes se tornam conscientes. As resistências, uma vez conscientizadas, precisam ser elaboradas e só então podem ser superadas.⁶⁸

Este processo analítico que trabalha de forma elucidativa vai propiciar uma consciência de nossas atitudes não-intencionais de desvalorização ou de supervalorização ao longo de um processo de aprendizado; compreendemos

⁶⁴ *ibidem*, p. 28

⁶⁵ *ibidem*, p. 27

⁶⁶ *ibidem*, p. 28

⁶⁷ LYOTARD, *op. cit.*, p. 28.

⁶⁸ FREUD, Sigmund. *Recordar repetir elaborar*. Obras Completas. São Paulo: Zahar, p. 194.

esses momentos em que valemos tudo ou não valemos mais nada como espécies de meta-avaliações que pontuam o processo de produção do conhecimento. Ou seja, podemos, enfim, tornar-nos conscientes da maneira como usamos o conhecimento científico, como nos relacionamos com ele e usamos o próprio raciocínio para dominar ou nos submeter, ao invés de usá-lo, para juntos, nos compreendermos melhor. Para tal, no entanto, há resistências a vencer, como assinalou muito bem Freud, dois séculos atrás.

E interessante descobrir que se vem usando o conhecimento para se supervalorizar, numa posição egocêntrica e dominadora, ou para se submeter covardemente, porque é mais fácil ceder à ordem injusta, desvalorizando-se. Isto implica em observar os sentimentos que acompanham o que pensamos ou o que não ousamos pensar. Dessa forma mergulhamos num processo de reflexão permanente e inacabado, através de um movimento que restabelece o trânsito entre a cognição e a consciência, demarcando-se o que Michel Maffesoli apelidou de “a razão separada”.⁶⁹ Esta razão separada nos remete a uma razão disciplinar que reduz o real a um só nível: o material observável, apoiando-se numa lógica aristotélica, suporte da física newtoniana, que funciona de forma excludente e fria: é zero ou um; “ou isto ou aquilo” ou “branco ou preto”, “ou certo ou errado”, ou “matemática ou literatura”... Nela não há espaço para um saber não-sabido que tece conexões, redes, levanta problemas, aponta para novas articulações, abrindo caminhos.

5.1. A RAZÃO DISCIPLINAR

Segundo Maria de Mello, “a visão disciplinar apela para uma razão que:

a) estuda fragmentos de um único nível de realidade.

⁶⁹ MAFFESOLI, Michel. *Elogio de uma razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998

- b) Apóia-se na ordem, na separabilidade e na racionalidade dos sistemas lineares.
- c) Assenta-se no modelo clássico da física mecânica. O olhar disciplinar dirige-se a uma parte do todo e não ao todo; dicotomiza o sujeito do objeto.
- d) Compreende a realidade como unidimensional”.⁷⁰

Este modo de conhecer corresponde ao que E. Morin denominou o “paradigma da simplificação” que estabelece os princípios de inteligibilidade da ciência clássica:

1. “Princípio da universalidade: “só há ciência do geral”; expulsão do local e do singular como contingentes ou residuais.
2. Eliminação da irreversibilidade temporal e, mais amplamente, de tudo o que é eventual e histórico.
3. Princípio que reduz o conhecimento dos conjuntos ou sistemas ao conhecimento das partes simples ou unidades elementares que os constituem.
4. Princípio que reduz o conhecimento das organizações aos princípios de ordem (leis, invariâncias, constâncias etc ...) inerentes a estas organizações.
5. Princípio de causalidade linear, superior e exterior aos objetos”.⁷¹ (já antes mencionada)

Isto implica uma razão determinista que exclui a aleatoriedade e qualquer problemática da interferência do sujeito no conhecimento científico. Nela o ser humano é reduzido a um objeto por meio da quantificação e da formalização: viramos estatísticas.

⁷⁰ MELLO, Maria. *Conferência durante o Terceiro Encontro Catalisador sobre a evolução transdisciplinar da educação*. São Paulo: USP – CETRANS, 2001.

⁷¹ MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996, p. 330.

Este modo de pensar o mundo trouxe enormes contribuições para o campo da ciência e da vida prática. Mal podemos imaginar um cirurgião na mesa de operação tendo um repente de sensibilidade e começando a tremer; um dentista filosofando enquanto estamos de boca aberta. Imaginamos, pior ainda, as máquinas que inventamos para nos facilitar a vida, começarem a sentir. É o pesadelo que descreve “2001, uma Odisséia no Espaço”: o computador começa a matar as pessoas, pois não agüenta o fato de ser “desligado”. Como comentou Basarab Nicolescu, mal podemos imaginar numa rua, uma “terceira via” na qual os motoristas escolheriam ir num sentido ou em outro.

Embora tendo trazido enormes contribuições para o campo da ciência e da vida prática, porque redutoras do conhecimento a uma só parte ou nível, as explicações formais precisam ser completadas por olhares capazes de, analiticamente, fazer o trânsito entre a parte e o todo, entre a disciplina e o ser humano, entre o conteúdo e a consciência que o produz.

O maior problema do cognitivismo oriundo de uma visão positivista foi colocado em evidência pelo computacionalismo, como dissemos anteriormente: Francisco Varela indica que o que ele denomina “si mesmo”, um eu consciente de sua existência e valor “nem sequer é necessário para a cognição”.⁷² A ciência da computação permite que se vença uma partida de xadrez ou se lance uma bomba no Japão sem maiores problemas de consciência. E se não colocarmos em questão o uso da tecnologia, ela por si só apenas executa e não sente remorsos. Mais insidiosamente existe o risco implícito de considerarmos o computador como parâmetro de qualidade na formação das pessoas, isto é, pessoas capazes de raciocinar cientificamente sem relacionar o exercício da razão ao sentido ético desse exercício.

⁷² VARELA, F. J. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, p. 47.

Este fato suscita o problema fundamental de uma formação disciplinar: podemos formar pessoas para desenvolverem uma série de conteúdos sem se questionarem sobre o sentido que venha a ter a assimilação desses conteúdos de conhecimento, pessoas que sejam executantes, incapazes de questionar o que executam. Por exemplo, uma jovem se forma em “secretariado executivo”; em nenhum momento, porém, está em questão na sua formação o principal: vai ser secretária de quem? Para fazer o que? A serviço de que sociedade, de que visão de mundo?

Além disso, não se leva em conta que na própria constituição em que o sujeito e o objeto estão dicotomizados existe a possibilidade do giro efetivo do saber para o poder. Deparamo-nos, então, com uma razão que “tenta agarrar, possuir e se orgulhar”, uma razão que comete “*assassination through definition*”.⁷³ Ou seja, ao nomear aquilo que se aprende, mata-se aquilo que se denomina. Esta razão fria “não consegue perceber as afinidades profundas, sutis, as complexas correspondências que constituem a existência natural e social”.⁷⁴ Esta razão não aceita a paciência da perlaboração que, às vezes, passa por descaminhos e crises antes de propor uma conceituação, ou até mesmo ao propor uma conceituação inclui a dimensão refutável, crítica, de sua definição.

No entanto, antes do conhecimento ser sistematizado e transmitido em escolas e universidades, através de disciplinas, como ocorreu na Idade Média, a filosofia na Antiguidade não estava dissociada do fato de se fazer física, matemática ou poesia e se dava em praça pública. Os problemas éticos eram problemas de qualquer um que se aventurava a conhecer-se a si mesmo; transmitir um conteúdo de conhecimento implicava também em questionar os fins desse conteúdo.

⁷³ MAFFESOLI, Michel. *Elogio de uma razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

⁷⁴ MAFFESOLI, *ibidem*.

A progressiva e hoje radical ruptura entre ciências exatas e ciências humanas que se estabeleceu à medida que o conhecimento foi se definindo e se especializando, isolou o ato de conhecer de suas interrogações filosóficas primeiras. Quem conhece? Por que? Para quem? Como? O ato de perlaborar o conhecimento passou a ser visto como perda de tempo. No entanto, se não dermos importância às atitudes não-intencionais que ocorrem durante um processo de produção de conhecimento seremos sempre conduzidos por elas.

Karl Popper e Edgar Morin perceberam este perigo: Popper reivindicou o lugar da ignorância no enunciado científico apontando que todo conhecimento é sempre “falseável e refutável”⁷⁵, e Edgar Morin escreveu um livro com o título específico *Ciência com consciência*.⁷⁶

Como vimos anteriormente, a ignorância não é apenas sinônimo de desonra; é também o sinal da humildade daqueles que tentam, genuinamente, com seu cérebro enfrentar o caos e que se mantêm abertos para a fragilidade dos enunciados científicos.

Ao procurar descrever o movimento através do qual o cérebro torna-se sujeito, Deleuze escreve: “se os objetos mentais da filosofia, da arte e da ciência (isto é das idéias vitais) tivessem um lugar, seria no mais profundo das fendas sinápticas de um cérebro ‘inobjetivável’ onde, penetrar para procurá-los, seria criar”.⁷⁷

5.2. PERLABORAR

Necessitamos atualmente de nova relação com o conhecimento; uma relação capaz de estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, que

⁷⁵ POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix

⁷⁶ MORIN, op. cit.

⁷⁷ DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2001, p. 268.

saiba acolher as diferenças que tornam a criação possível. Se não aprendermos a criar e a filosofar nas salas de aula não poderemos fazer a ponte entre o conhecimento científico e o ser humano que adquire este conhecimento, a fim de nos assegurarmos que o conhecimento científico esteja de fato a serviço do ser humano e não o contrário.

Nesse sentido, o uso das novas tecnologias, o ensino à distância e todas as tentativas com suporte de computadores para favorecer o desenvolvimento humano demandam a interação com uma concepção filosófica de homem e de mundo: uma concepção capaz de suscitar problemas radicais como o da identidade do ser humano e do sentido da vida, e capaz de apontar as ressonâncias entre aprendizado e co-produção de conhecimento.

Deleuze, ao dizer o que é o pensar, não isola a ciência da arte e da filosofia, menciona a interpenetração e a complementaridade dessas modalidades que lutam contra o caos, que tentam “dar um salto do caos à composição”⁷⁸ e buscam “uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão”.⁷⁹ Esta luta contra o caos é “uma luta contra a opinião e os clichês [...], pois é da opinião que vem a desgraça dos homens”.⁸⁰

É a opinião que simplifica e reduz, que desvaloriza e supervaloriza, que engrandece ou despreza ao invés de tentar compreender. No entanto, através das atitudes não-intencionais, as meta-avaliações podem estar mescladas ao conhecimento: “este conhecimento vale tudo, aquele não vale nada”⁸¹ são sentenças que vão atrofiar as relações dos diferentes produtores; uns são senhores, os outros são marginalizados ou desprezados. Alimentam-se concorrências e hierarquias entre as diversas disciplinas, estimulando um hiato entre ciências humanas e exatas, com desprezo por todo o conhecimento que

⁷⁸ DELEUZE, op. cit., p. 260 a 265.

⁷⁹ *ibidem*, p. 269.

⁸⁰ *ibidem*, p. 269.

⁸¹ *ibidem*, p. 140.

vem da tradição; este se torna mera responsabilidade das próprias ciências humanas que, submetendo-se à dialética perversa do senhor e do escravo, subordinam-se em atitude de desvalorização. Erguem-se fronteiras, a verdade limita-se a um território: é o desenho de Babel; falam-se várias línguas, mas ninguém se entende; o conhecimento, que deveria poder ser partilhado por todos, as descobertas fundamentais, as informações preciosas de pesquisas importantes e suas conseqüências ficam restritas a um pequeno feudo disciplinar, que domina e oprime, desta forma, todas as outras disciplinas.

“O que define o pensamento, as três grandes formas de pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos”.⁸² Pensar é pensar seja por conceitos, por funções ou por sensações indica Deleuze e especifica: “um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos”⁸³, sendo eles os três aspectos sob os quais o cérebro se torna sujeito. Neste sentido “o cérebro“, diz ele, “é o espírito mesmo”.⁸⁴ Ele também escreve: “não se luta contra os clichês perceptivos e afetivos se não se luta também contra a máquina que os produz”⁸⁵ e indica o modo de combatê-la: “é preciso com arte, subverter a opinião, elevá-la ao movimento infinito que a substitui precisamente pelo conceito”.⁸⁶

Deleuze sabe como a ciência genuína, como a arte e como a filosofia se fazem num processo sofrido de criação. Ora, falar de uma razão que possa circular intra e inter, através e além das disciplinas equivale à difícil tentativa, “*difficile liberté*”⁸⁷, de dotar o processo de conhecimento de um “si mesmo”, de uma consciência que sente e não aceita converter-se em máquina, em peça ou parte de um sistema, que ainda é um ser único, insubstituível, irredutível às definições por melhores que sejam, e que suscita problemas.

⁸² DELEUZE, op. cit., p. 140.

⁸³ ibidem, p. 131.

⁸⁴ ibidem, p. 142.

⁸⁵ ibidem, p. 227.

⁸⁶ ibidem, p. 227.

⁸⁷ -----

Confrontados aos massacres, a Auschwitz, onde a razão transformou-se em máquina mortífera, Deleuze escreve “não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas”.⁸⁸

Pensar implica, então, um lento processo de descondicionamento, no qual a mente se liberta dos interesses egoísticos e imediatos, dos “clichês”, para dar atenção não apenas ao que se refere à “coisa humana”, suas poses, seus trajés, sua manutenção, mas à consciência que ainda resiste na coisa e que a desloca.

A razão torna-se “flutuante”. Falando com simplicidade: em vez de optarmos entre o branco ou o preto, o certo ou o errado, precisamos estabelecer as mediações, as pontes, precisamos de uma razão inclusiva, movida por uma utopia que se refere a um povo por vir. Esta razão demanda uma faculdade de vidência.

Pode ocorrer que acreditar neste mundo, nesta vida, tenha se tornado uma tarefa mais difícil, ou a tarefa de um modo de existência por descobrir hoje, sob o nosso plano de imanência, novos modos de existência, mais próximos dos animais e dos rochedos.⁸⁹

Precisamos de uma razão que tenha a força, a ousadia e a durabilidade dos animais e dos rochedos. “Não nos falta comunicação”, escreve o autor, “ao contrário, nós temos comunicação demais, falta-nos criação”.⁹⁰

O que nos dá coragem para enfrentar o caos com nosso cérebro é “a constituição de uma terra e de um povo ausente”⁹¹ como correlatos da criação; a visão de um povo “por vir”.

⁸⁸ DELEUZE, *ibidem*, p. 140.

⁸⁹ DELEUZE, *op. cit.*, p. 130.

⁹⁰ *ibidem*, p. 130.

⁹¹ *ibidem*, p. 131.

A referência a este povo ausente, a este povo por vir, é o que demarca a razão como criação de uma razão mecânica, que meramente reproduz as elites e os ícones do poder. Nesse sentido a razão aberta permanece ainda uma razão revolucionária. “Não é falso dizer que a revolução seja ‘culpa dos filósofos’: a revolução é desterritorialização absoluta no ponto mesmo em que faz apelo à nova terra e ao novo povo”.⁹² A filosofia vive, assim, em crise permanente.

Os livros de filosofia e as obras de arte contêm também sua soma inimaginável de sofrimentos, o que faz pressentir o advento de um povo. Eles têm em comum um resistir, resistir à morte, à servidão, ao intolerável, à vergonha, ao presente.⁹³ [...] Os girassóis de Van Gogh são devires.⁹⁴

A *Durcharbeitung* desencadeia de forma não-intencional a produção da diferença: surge um outro sentido após o processo de fermentação, apontando para possibilidades antes impensadas, para a abertura a um devir. Nesse instante escapamos dos processos repetitivos de dominação ou submissão a uma determinada visão do ser humano e do mundo ou até de si próprio, para entreabrir a porta ao possível, ao não-intencional, ao novo. A filosofia aponta-nos que não somos fadados a reproduzir relações de poder quando produzimos conhecimento, o que impediria sua evolução. Quando descobertas ocorrem, quando novas significações emergem da co-produção do conhecimento, a relação transgride a posição dos lugares marcados para ocupar um outro lugar, onde somos aprendizes. É o momento em que um girassol único surge na tela e resiste ao tempo, ou que uma nova conceituação modifica a ordem estabelecida. Ora, um percurso que conduz à descoberta não é um caminho exato, o que não exclui a precisão e o rigor. O caminho é o de um trabalho de parto, não de construção de uma ponte ou de ajuste de uma máquina. Não sabemos de antemão o que vai

⁹² ibidem, p. 131.

⁹³ ibidem, p. 142.

⁹⁴ ibidem, p. 227.

nascer, quem, um estudante, um filho, se um povo virá à luz, qual será o impacto de uma aula, de um curso ou de uma nova visão. No entanto, este processo pode ser o acompanhamento confiante de uma metamorfose ou a dolorosa confusão da formação de um ser humano, assim como a construção de um prédio ou o condicionamento de ratos. Se não sabemos quem vai nascer, sabemos que o co-nascimento é possível do mesmo modo que, um dia, o rio chega ao oceano e se dissolve em suas águas; sabemos que isto exige a tenacidade dos construtores, o confronto com inúmeras experiências; e sabemos ainda que a consciência do não-intencional acontece como uma descoberta após um longo fazer juntos.

Este caminho de perlaboração do conhecimento, movido por uma demanda de sentido e sua dimensão revolucionária, remete a uma forma de pensar capaz de estabelecer o trânsito entre a ciência, a arte e a filosofia. Enfim, segundo o que pesquisei, a perlaboração parece estar fundamentada em dois conceitos básicos: a complexidade e a não-separabilidade.

a) **A Complexidade**

Precisamos ter a coragem de compreender as conseqüências das constatações de um físico como Niels Bohr que delimita “o relativismo contextual absoluto e subjetivo de toda observação e construção teórica”.⁹⁵ O que é o real no nível da partícula, por exemplo? Embora os problemas suscitados pelo relativismo possam nos incomodar, pois o ser humano, já defrontado com o enigma de sua origem e a perspectiva incompreensível da morte, apela muitas vezes para os muros defensivos das certezas, dos dogmas, das verdades absolutas e universais, apela aos enunciados válidos para todos os tempos e todos os lugares que, infelizmente, embora num primeiro momento pareçam confortáveis, prenunciam os fascismos, os extremismos e outros tantos desvios autoritários. O relativismo nos conduziu a pensar a complexidade : aceitar a complexidade de um enunciado, de uma situação, equivale a reconhecer sua relação única e singular com o todo.

⁹⁵ MORIN, op. cit.

Compreendemos, então, que um mesmo conhecimento pode ser visto sob vários ângulos, que esses pontos de vista diferentes podem ser extremamente enriquecedores quando articulados em nova proposta. Aceitar o diálogo a partir de centros de inteligibilidades plurais, aceitar compor com a diversidade, aceitar que cada um de nós é tão diferente, tão único quanto o outro, são algumas das conseqüências filosóficas da complexidade. Enfrentando o caos, o conceito de complexidade se baseia numa organização que não é rígida nem uniforme, uma organização marcada pela organicidade da vida, que aceita suas variações e suas discontinuidades, seus movimentos de criação durante os quais muitas doses de desordens são necessárias para se chegar ao acerto. Segundo E. Morin, o conhecimento complexo que favorece a ação humana “não ordena, porém organiza, não manipula; não dirige: anima”.

Segundo o autor,

O paradigma da complexidade não “produz” nem “determina” a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e a fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos dos fenômenos em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas, ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada.⁹⁶

Neste sentido o pensamento complexo faz emergir a problemática das limitações da lógica, também evidenciada por Deleuze:

⁹⁶ MORIN, op. cit., p. 334.

O pensamento complexo reconhece os limites da demonstração da lógica nos sistemas complexos formais (Gödel, Tarski), leva em conta a consideração eventual das contradições ou aporias impostas pela observação/experimentação como indícios de domínio desconhecido ou profundo da realidade (Whitebread, Bohr, Lupasco, Gunther). O princípio discursivo complexo comporta a associação de noções complementares, concorrentes e antagônicas. Esta complexidade nos pede ‘pensar de maneira dialógica e por macroconceitos, ligando de maneira complementar noções eventualmente antagônicas.’⁹⁷

Enfim, a relatividade de um enunciado remete-nos a um princípio de causalidade complexa, comportando causalidades mútuas inter-relacionadas (Maruyama), inter-retroações, atrasos, interferências, sinergias, desvios e reorientações; integrando, por conseguinte, na problemática da organização os acontecimentos aleatórios, na busca da inteligibilidade.⁹⁸

Este novo paradigma se opõe a uma visão simplificadora do conhecimento.

A zona de ignorância ou de incerteza aberta pela visão complexa em um universo onde cada situação se mostra única é precisamente o que pode nos autorizar a “esperançar”. Já que não é possível prever o que será amanhã, ou mesmo a próxima hora, podemos imaginar ainda um devir diferente e dito com “pieguice”: um mundo por vir. Enquanto não sabemos tudo, não prevemos tudo, não explicamos nem resolvemos todas as grandes questões que ocupam cientistas, artistas e filósofos, podemos imaginar modificações, aberturas, ousadias, crescimentos inéditos e belos: podemos pintar céus e girassóis, podemos compor o que nunca foi ouvido, dizer o que nunca foi dito, brincar e rir, escapando, pela graça, ou por uma descoberta imprevista, da tristeza e da rigidez

⁹⁷ *ibidem*, p. 332 a 334.

⁹⁸ MORIN, *op. cit.*

de relações com lugares marcados, que tentam em vão antecipar o indizível e o impossível de se ensinar.

A complexidade abre a brecha para o sujeito que compõe o conhecimento e, através dele, se diferencia. Pela complexidade podemos escapar de uma visão totalizadora e uniformizadora do que “deve ser” a vida humana. Podemos aprender juntos, produzir juntos; a transmissão de um conhecimento pode ser também a ocasião de seu questionamento, de seu aprimoramento ou de sua recusa. Não somos todos iguais, somos todos igualmente diferentes e, por isso mesmo, precisamos de uma construção dialógica do conhecimento, que permita a cada um, de fato, elaborar esse conhecimento através de uma relação inédita: inventiva e viva.

b) **A não-separabilidade**

A constatação do princípio de não-separabilidade também implica uma grande mudança no campo do conhecimento. O princípio de não-separabilidade vai nos conduzir a descobrir ou elaborar as conexões, as dinâmicas implícitas, as interações não-intencionais, tecendo possíveis redes de sentido em meio à complexidade das situações, elaborando passo a passo os trajetos da consciência, uma cartografia da pessoa, através dos diferentes **níveis de realidade**: o nível macrofísico, o nível microfísico e o nível que nos remete à consciência que atravessa a matéria macro e microfísica, nível impalpável do pensamento, que não podemos medir nem pesar, mas podemos experimentar. Estes níveis entrecruzam-se para constituir o humano. Aqui, o papel da consciência é um valor a ser redescoberto, pois acoplado à razão é um “comovo-me e penso” que pode nos permitir efetuar a ponte entre o conhecimento e o fazer em comum que este proporciona.

O conhecimento já foi e ainda é usado como meio de exploração, de destruição e de autodestruição: chegamos ao cúmulo, nos últimos atentados

terroristas das pessoas-bombas, de um ato extremo de negação de um determinado estilo de vida. Se analisarmos friamente a história do ser humano e sua relação com o conhecimento, corremos o risco de perder o desejo de prosseguir. Reatar com os sonhos nos permitiria produzir um conhecimento que vencesse as barreiras da competição, da indiferença, da mágoa e do ressentimento presentes nas salas de aulas, para que as pessoas pudessem entrever a possibilidade de se compreenderem, perlaborando em conjunto. Desde a pequena infância os currículos escolares ocultos nos ensinam como lutaremos por nossa sobrevivência: rivalizando, medindo forças, oprimindo, manipulando ou sendo manipulados. Aprendemos a raciocinar, mas não a nos conscientizar de tudo o que somos e que podemos juntos.

A consciência é que vai estabelecer a relação entre o conhecimento e a lei. Mas, se o conhecimento não transmitir nenhum gosto pela vida, a lei que pede o respeito e a partilha não fará o menor sentido. Para aprender não basta pensar, é preciso também desejar.

A aposta que acompanha nossa possibilidade de pensar, de emitir juízos e avaliações é o que vai nos permitir religar, incluir, conversar, vencer a timidez, o medo, as rivalidades, as desvalorizações e as supervalorizações, para que possamos encontrar um pensar juntos, um fazer juntos. Para construir um conhecimento é fundamental que as pessoas se sintam à vontade, tenham confiança umas nas outras, de maneira a dialogar abertamente. Como seria uma sala de aula sem o medo? Sem dúvida, a aula não se reduziria a um único nível de realidade.

O pesquisador René Barbier sugere o desenvolvimento de uma “escuta sensível”. Seria um “escutar-ver”.⁹⁹ Cada pesquisador deve saber sentir (*percepto*) o universo objetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender

⁹⁹ BARBIER, René. *Approches transversales, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Ed. Antropos, p. 89-90.

“de dentro” as atitudes e os comportamentos, os sistemas de idéias, os valores, os símbolos (a existencialidade interna de cada um).

A escuta sensível implica a aceitação incondicional do outro, o pesquisador não julga, não mede, não compara, ele compreende, isto não quer dizer que ele adere ou se identifica. A escuta sensível afirma a congruência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas interrogações. Ele está presente, isto é, consistente. Em tais condições ele só pode aceitar trabalhar com grupos que respeitem seus valores essenciais, sua filosofia de vida.¹⁰⁰

Para isso é preciso compreender o peso de um conceito como o da “interdependência” em ciências humanas, que se abre para a existência de vários níveis de realidade, para o apelo à sensibilidade. Esta nova relação com o conhecimento demanda revisitar a relação entre imaginário e pensamento. Deixar de compreender a função imaginária como simplesmente “enganadora” e “ilusória” é reconhecê-la, principalmente, como criadora. Pensar é uma possibilidade, a única que faz de nós homo-sapiens-sapiens; nada garante, por antecipação, nossa aptidão para “perlaborar”, para enfrentar o caos com nosso cérebro e produzir sentido, abandonando os esquemas repetitivos das relações de poder.

A demanda de sentido vive no imaginário humano, aquilo que nos impulsiona apesar de fracassos e quedas, apesar das derrotas e perdas. No imaginário humano vivem os sonhos aos quais não saberíamos renunciar sem renunciar a nós mesmos. Ignorar a demanda de sentido, censurar os sonhos, abolir a criação num percurso de aprendizagem podem nos conduzir a parecermos cada vez mais com as máquinas que criamos e dar ouvidos apenas aos nossos medos ou à nossa ira. Ao longo de tantos anos aplicando provas e a elas me submetendo, pude experimentar o medo que temos do nosso potencial, porque força pura, pude experimentar a desconfiança perante a representação da

¹⁰⁰ BARBIER, op. cit.

importância de “nossos valores”, as imensas exigências e os poucos cuidados que temos conosco. Desconhecendo nosso mistério, pretendemos funcionar como unidades de produção e não como seres vivos habitados por sonhos extraordinários que exigem cuidado e tempo para vir à luz, em paciente e demorado trabalho de parto.

5.2.1. O flash: fragmentos de essência na existência

A palavra *flash* remete ao piscar da câmera fotográfica que ilumina, rapidamente, num instante, o que corre o risco de ficar na sombra, o que não pode ou não quer ser visto. O *flash* é um elemento do cotidiano, faz parte da vida de cada um, ser capaz de vivê-lo, deixá-lo emergir, pode modificar o curso de uma existência. Com esse termo Barbier define uma tomada de consciência específica, um *insight* que pode ser compreendido como um “processo de elucidação ultrarrápido” conduzindo a um estado de “mais lucidez”.

A lucidez não se apresenta como a síntese de uma multidão de fragmentos do real que reconstitui um universo de significações. Trata-se de outra coisa, de uma espécie de abertura sobre um outro sistema de visão que substitui subitamente o que fundamentava nosso ser até então: perlaboramos. Chegamos a instantes de compreensão que podem até ser reestruturadores. O não-intencional torna-se consciente, possibilitando a percepção de lentos processos de desvalorizações sucessivas, ou de supervalorizações heróicas indevidas, que nos custam a interrupção de um processo de crescimento. Analisando, observando e dizendo, a consciência aflora, as feridas são expostas e vistas, os vestígios de violência evidenciados. É o início de uma outra classe, de um novo processo de crescimento durante o qual, à medida que repetimos o processo de construção dos objetos de saber, refletimos sobre tudo o que nos dificulta o processo, a aula, e procuramos não só produzir os objetos como também elaboramos autoconhecimentos durante esse percurso metacognitivo.

Podemos falar daquilo que nos apavora, que nos oprime, que nos fere, como daquilo que nos encanta, que nos inspira e nos desloca. É tão bom, durante uma relação pedagógica, poder dialogar abertamente, aliviar o fardo e, enquanto se aprende, aprender também a caminhar com mais leveza, com mais simplicidade. (Retenho aqui os ensinamentos de Paulo Freire quando ele insiste em que a linguagem é também o que nos liberta da opressão, e a forma como ele associa à alfabetização a conquista da autonomia: “lalelilo-luta”. Palavras bem diferentes de “Eva viu a uva”). É preciso conscientizar-se da dimensão filosófica de uma cartilha, de uma aula, de uma dissertação. O que se trama durante esse processo? Que tomadas de consciência ele autoriza ou desautoriza? Que *flashes* podem acontecer? Que mudanças? Que espaço é dado para o não-intencional? Como as pessoas podem igualar-se na experiência de um mesmo processo de diferenciação? Sob camadas de medo, de desconfiança, de tristeza ou de cólera, o novo ocorre, como um rio subterrâneo que necessita de um longo processo de escavação para ser encontrado nas entranhas da terra. O novo, como um riso, uma vontade de viver e de acreditar que podemos melhorar este mundo, que podemos ser este povo por vir, ou parte dele, nem que seja para simbolizar um frágil, tênue e discreto começo, graças à percepção do sublime.

O sublime como visão é não-intencional. É um presente: acontece durante o processo de perlaboração, sob o modo de flashes. Desponta no avesso do mundo, como o “Fausto” de Paul Valéry que, após haver cruzado o céu e o inferno, após ter perdido quase tudo, conversa com as musas e inicia a vida, como quem acorda de um lento pesadelo. Como ensinar o “inensinável”? Como continuar falando das flores após todas as guerras e as mortes inúteis, para que as crianças não desaprendam a ternura? Como trazer o sublime para o nosso cotidiano?

O sublime, segundo Longino, é a aliança da arte com a natureza: *“Il faut que l’art vienne au secours de la nature, parce qu’en effet c’est leur parfaite*

alliance qui fait la souveraine perfection”¹⁰¹ (“É necessário que a arte socorra a natureza, pois é da sua perfeita aliança que emana a real perfeição”.) De fato segundo o autor, “*La nature est ce qu’il y a de plus nécessaire pour arriver au grand: cependant si l’art ne prend soin de la conduire, c’est une aveugle qui ne sait pas où elle va*”.¹⁰² (“A natureza é o que há de mais necessário para se conseguir o melhor, no entanto se a arte não a orientar, é uma cega que não sabe para onde vai”).

Esta condução da natureza humana pela arte segue alguns caminhos que Longino tenta apontar sem, no entanto, restringi-lo a normas rígidas; cita a “grandeza da alma, a imitação dos autores clássicos gregos ou o uso da imaginação”.¹⁰³ A respeito das imagens Longino anota:

*Ce mot d’image se prend en général pour toute pensée propre à produire une expression, et qui fait une peinture à l’esprit, de quelque manière que ce soit; mais il se prend encore dans un sens plus particulier et plus resserré, pour ce discours que l’on fait lorsque par un enthousiasme et un mouvement extraordinaire de l’âme, il semble que nous voyons les choses dont nous parlons, et quand nous les mettons devant les yeux de ceux qui écoutent.*¹⁰⁴

(O conceito de imagem designa, de modo geral, todo pensamento que produz uma expressão e realiza uma pintura para o engenho, através de qualquer forma possível; no entanto pode ser usado num sentido mais preciso e restrito ainda, referindo-se ao discurso que fazemos, quando por entusiasmo e por um movimento extraordinário da alma, vemos as coisas das quais falamos, e as colocamos diante dos olhos daqueles que nos escutam).

¹⁰¹ LONGINO. *Oeuvres de Boileau. Traité du Sublime ou du merveilleux dans le discours*. Paris: Ed. Firmin Didot et Cie, p. 417.

¹⁰² *ibidem.*, p. 369

¹⁰³ *ibidem.*, p. 393

¹⁰⁴ LONGINO, *op. cit.*, p. 390.

Longino assinala que, na retórica, “*le beau des images c’est de représenter la chose telle qu’elle s’est passée et telle qu’elle est dans la vérité.*”¹⁰⁵

Para alcançar o sublime alguns desvios devem ser evitados, como: “*l’enflure, la puerilité*” et dans certains cas “*le pathétique*”,¹⁰⁶ “*chercher trop la nouveauté*”¹⁰⁷ ou “*qu’il n’ait point l’esprit rampant*”,¹⁰⁸ deve-se combater “*la bassesse des termes et la décadence de l’esprit*”.¹⁰⁹ (“Deve-se evitar a grandiloquência, a puerilidade e, em alguns casos, o patético, como também a busca exagerada da novidade, e que não se tenha o engenho rastejante, que se combata a baixeza dos termos e a decadência do engenho. O sublime depende em grande parte da escolha das palavras: “*en effet, il n’y a peut-être rien où les orateurs et tous les écrivains qui s’étudient au sublime, tirent plus de grandeur, d’élégance, de netteté, de poids, de force et de vigueur pour leurs ouvrages, que du choix des paroles.*”¹¹⁰ (“Não há nada de que os oradores e todos os escritores de modo geral, que buscam alcançar o sublime, extraíam mais grandeza, elegância, nitidez, peso, força e vigor para suas obras do que na escolha das palavras”). Opondo o sublime à mediocridade, ele concebe até que esses autores, em prol de sua meta, possam cometer uma série de imperfeições: “*En effet où trouverons nous un écrivain qui ne pêche jamais et où il n’y ait rien à reprendre?*”¹¹¹ (“Onde encontraremos um autor que nunca erre e no qual nada deva ser retomado?”). Mencionando esses autores, justifica “*leur esprit qui ne s’étudiait qu’au grand ne pouvait s’arrêter aux petites choses*”.¹¹² (“Seu engenho, que só buscava alcançar o grande, não podia ater-se às pequenas coisas”). Assim, Longino diz preferir aos medíocres perfeitos, o sublime que possui algum defeito; comparando Íon a Sófocles, indaga qual dos dois o leitor prefere ser? Os erros no sublime se podem desculpar... A composição e o arranjo das palavras “*la*

¹⁰⁵ ibidem., p. 392.

¹⁰⁶ ibidem., p. 370.

¹⁰⁷ ibidem., p. 374.

¹⁰⁸ ibidem., p. 378.

¹⁰⁹ ibidem., p. 424.

¹¹⁰ ibidem., p. 408.

¹¹¹ LONGINO, op. cit., p. 412.

¹¹² ibidem., p. 413.

composition et l'arrangement des paroles dans toute leur magnificence et leur dignité" ¹¹³ sobrepõem igualmente "*une certaine élévation de l'esprit qui nous fait penser heureusement les choses*" ¹¹⁴ ("uma certa elevação do engenho que nos conduz a pensar de modo feliz as coisas"). Ora, esta elevação do engenho é impossível na condição de escravidão; o alcance do sublime pressupõe, para Longino, a liberdade: "*Nul esclave ne pouvait jamais être orateur*" ¹¹⁵ ("Nenhum escravo nunca poderia ser orador"). "*La servitude la plus justement établie, est une espèce de prison ou l'âme décroît et se rapetisse en quelque sorte*". ¹¹⁶ ("a servidão mesmo aquela estabelecida de maneira mais justa, é uma espécie de prisão..."). Tal condição de escravidão, salvo raras exceções, é para o autor a condição geral da humanidade e, dito isso, Longino provoca a reflexão, o que é, segundo ele próprio a marca infalível do sublime:

La marque infaillible du sublime, c'est quand nous sentons qu'un discours nous laisse beaucoup à penser, qu'il fait d'abord un effet sur nous, auquel il est bien difficile, pour ne pas dire impossible, de résister, et qu'en suite le souvenir nous en dure et ne s'efface qu'avec peine.

Modificados por essa antiga forma de pensar o mundo, essa forma de pensar como se nasce, uma forma que dá ouvidos ao que o desejo contém de inédito e de melhor, de sublime, e perlaborando podemos compreender o caminho através do qual a vida incansavelmente nos fala. As fases caóticas, desestabilizadoras, as crises que atravessamos durante um processo de aprendizado e de crescimento, podem encobrir e prenunciar uma ordem nova, ancorada num nível mais profundo do nosso ser: ousamos a diferença.

Perlaboramos como o equilibrista inventa um caminho sobre o abismo, o fio vermelho do sentido da vida suspenso entre começo e fim, deixando escoar o rio,

¹¹³ ibidem., p. 376.

¹¹⁴ ibidem., p. 376.

¹¹⁵ ibidem., p. 426.

¹¹⁶ ibidem., p. 427.

o risco e chegar ao amanhã sem medo das quedas e dos recomeços, sem medo do esforço, pois só atravessando o vazio podemos colher a aurora.

A perlaboração seria uma roupagem nova para a antiga maiêutica, esta arte na qual Sócrates, com seus atos, colocou um paralelo entre pensar ou morrer. Alguns professores são quase instintivamente filósofos, não se contentam em transmitir conteúdos: discutem-nos com os alunos, cumprindo desta forma um itinerário, um caminho, à procura do sentido: do sentido da sociologia, da engenharia, da geografia, da literatura ou da ausência de sentido, dos problemas que suscitam, das questões que ainda estão em aberto.

No entanto, a sociedade em que vivemos, com suas desigualdades brutais, seu consumismo exacerbado, aponta na maioria dos casos para a ausência de questionamento, basicamente por falta de uma formação que aceite correr riscos: o risco de não ser um homem-máquina, um homem-rato, o risco de ser “si mesmo” e não a peça que se encaixa num sistema de opressão; que, enfim, aceite correr o mesmo e velho risco de filosofar.

Como seriam nossas salas de aulas se pudéssemos com mais freqüência perder tempo com questões “inúteis”, ditas de antemão “chatas” ou “complicadas demais” ou *déjà vues*, sobre o sentido da vida? ...

A seguir proponho-me a elaborar os vestígios deixados em mim por alguns diálogos, sabendo, de alguma forma, que escrever é sempre trair, reduzir o que vivemos; mesmo assim gostaria de testemunhar que estamos tentando pensar, perlaborar... Perlaborar é também traduzir em gestos, trazer, recordar, ou devolver para o cotidiano, aquilo que foi pensado e visto, muitas vezes com temor, buscando pacientemente mudar um pouco, uma franja de mundo que seja, com algumas aulas.

5.3. UMA SOCIEDADE APRENDIZ

5.3.1. SONHOS

Dou início às aulas com um itinerário que se propõe partir do imaginário e da subjetividade do estudante, de suas concepções como ser humano, de sua visão de mundo, de suas propostas, percorrendo o seguinte roteiro:

- “se eu fosse um sonho”?
- “se eu fosse uma paisagem”?
- “se eu fosse uma forma”?
- “se eu fosse um personagem”?
- “se eu fosse um canto”?
- “se eu fosse um texto”?

A partir de uma antiga indagação – “quem sou eu?” – chegamos ao diálogo quando proponho: “e se o outro respondesse”? Prossigo as aulas apresentando as várias vozes dos filósofos como tentativas de respostas ou propostas para novas problematizações. Tenho seguido este dispositivo sistematicamente ao longo dos últimos nove anos, pois é uma forma de iniciar o caminho dialogicamente. Em vez de começar com a leitura da alegoria da caverna de Platão, começamos a partir dos que estão presentes e, quando chegamos aos grandes textos clássicos, já dialogamos muito e praticamos quase “sem querer”, isto é, espontaneamente, as ferramentas filosóficas: a problematização, a conceituação e a argumentação. Segundo Michel Tozzi,¹¹⁷ a capacidade de conceituar, de problematizar e de argumentar faz parte dos processos fundamentais do processo científico.

“1. A capacidade de conceituar

¹¹⁷ TOZZI, Michel. *Apprendre à Philosopher dans les Lycées d'aujourd'hui*. Ed. Hachette Education, Montpellier,

Não há reflexão filosófica sem conceituar noções. Ora, uma noção possui uma relação tríplice com:

- a linguagem: pois ela é expressa por palavras que se integram num sistema de comunicação;
- o pensamento: pois ele remete a uma idéia ou a um conceito;
- o real: pois todo conceito é um objeto do pensamento se dirigindo ao mundo. Toda filosofia não constituiria uma maneira de articular, de forma original, o pensamento, a linguagem e o real?
Podemos, então, conceituar uma noção?”

“Il n’y a pas de réflexion philosophique sans conceptualisation de notions. Or une notion a um triple rapport:

- *au langage, parcequ’elle est exprimée par un mot s’intégrant dans un système de communication;*
- *à la pensée, parce qu’elle renvoie á une idée, ou concept;*
- *au réel, parce que ce concept est um objet de pensée visant le monde.*

Toute philosophie n’est elle pas la façon d’articuler, de manière originale, la pensée, le langage et le reel?”

A respeito dessa capacidade Michel Tozzi ¹¹⁸ indaga:

- “Como solicitar do aluno a cada início de ano letivo este abalo pessoal indispensável relativo a toda interrogação filosófica autêntica?”
- “Como ajudar o aluno a superar os obstáculos do preconceito, da opinião e evitar que estes não reapareçam novamente, durante uma aula que pretendia precisamente questioná-los?”

¹¹⁸ TOZZI, op. cit.

- *“Comment solliciter chez l’élève, dès le début de l’année, cet ébranlement personnel indispensable à toute interrogation philosophique authentique ?”*
- *“Comment aider l’élève à surmonter l’obstacle du préjugé, de l’opinion et éviter qu’ils ne réparaissent intacts, en marge d’un cours qui visait cependant à les questionner ?”*

Michel Tozzi sugere como um dos caminhos possíveis “a abordagem metafórica do conceito”, procurando superar a distância que separa a imagem do conceito acentuada por toda uma tradição filosófica racionalista. Segundo ele,

[...] de um ponto de vista didático e sem querer instaurar uma confusão entre o pensamento espontâneo e a filosofia empirista, não poderíamos pensar que a metáfora, na medida em que ela desencadeia o raciocínio analógico, pode permitir a expressão das representações que temos de uma noção para, em seguida, problematizá-las? Ela colocaria então seu poder criativo a serviço de uma estratégia que abriria para o estudante o campo da abstração. (daí surge a expressão: “abordagem metafórica”).

D’un point de vue didactique, et sans vouloir instaurer une confusion entre la pensée spontanée et la pensée empiriste, ne peut-on penser que la métaphore, dans la mesure où elle met en oeuvre la pensée analogique, peut permettre une formulation des représentations que l’on fait d’une notion, quitte à les problématiser ensuite? Elle mettrait alors son pouvoir de créativité au service d’une stratégie qui élèverai d’un cran l’élève dans l’abstraction (d’où l’expression d’ approche métaphorique”).

Descrição do método

Seguindo os planos indicados por Michel Tozzi, imaginei um caminho que levasse às três grandes questões filosóficas: “quem sou, de onde venho, para onde vou”, buscando sair progressivamente das definições óbvias e dos clichês, para relacionar a existência humana com problemas filosóficos colocados por sua relação com o conhecimento e com a ação.

A capacidade de conceituação implica as capacidades de problematização e de argumentação. No entanto, antes de abordar estas questões, gostaria de indicar algumas imagens escolhidas pelos estudantes.

Durante anos guardei vestígios de sonhos, paisagens, cantos e personagens escolhidos por eles, como indícios do pensamento que inicia seu processo de abstração a partir do imaginário criador, isto é, quero acreditar, livremente. Impossível enumerar fichários inteiros de fotografias e desenhos, a descrição seria exaustiva, mas coloco este material à disposição como anexo desta pesquisa. Apontarei neste estudo um exemplo de cada etapa do dispositivo, a fim de ilustrar a pertinência desta abordagem:

M. escreveu:

Falar sobre um sonho ... Se eu fosse um sonho? A princípio a proposta assustou-me, já que a última coisa que (eu) queria era mexer lá no fundo do baú. Confesso que senti medo de me expor, já que na ocasião sentia-me tão frágil e pequena. Aliás, estava enfrentando a decisão de concluir, ou não, neste semestre o curso de Psicopedagogia. Com a presença da professora Mariana, pude resgatar alguns sonhos que estavam adormecidos, os sonhos de uma estudante de Pedagogia que acabara de fazer o curso de Magistério e que, por isso, almejava “conquistar o mundo”. Foi muito bom trazer à tona algumas lembranças e pensar em um tempo em que simplesmente era movida por sonhos. Antes de me

dedicar a produzir algo no encontro de hoje, procurei centrar-me, pois não estava predisposta a deixar fluir minha sensibilidade. Comecei a pensar, então, na desestrutura de minha família, mas, em contrapartida, pensei em algumas conquistas profissionais que muito contribuíram para o meu desenvolvimento. Pensando nos problemas de saúde que venho tendo, ou seja, “nas próprias pedras que coloquei em minha vida” e que meus rins tiveram o trabalho de materializar, senti a necessidade de resgatar para mim mesma a alegria de uma criança, e me perguntei por que não evidenciar as verdadeiras cores da natureza, que procurei representar através de figuras de flores e plantas.

Por isso selecionei figuras que representam a vida. Preciso aprender a viver! Encarar a vida de outra forma. Nada mudará se não ocorrer esta mudança dentro de mim. Como fundo da produção utilizei uma cor muito forte, alaranjada, para significar a vitalidade, força, luz e calor que necessito resgatar em minha vida. Por isso acho que meu sonho é voltar a sonhar!

M. foi minha aluna por duas vezes, na graduação em Pedagogia e na pós-graduação em Psicopedagogia: nos dois cursos inicio com o mesmo itinerário. M. foi, então, convidada a “sonhar” duas vezes. Mas qual não foi minha surpresa ao reencontrá-la! Ela, que antes era muito boa participante, cheia de vida, agora estava magra, triste, prestes a deixar a universidade. Pudemos juntas reencontrar na cor laranja do seu desenho fôlego para prosseguir o caminho. Naquele momento, M. pôde falar de suas dificuldades, assim como desenhar um horizonte. É importante dizer que os estudantes só falam em público se quiserem; peço que troquem os sonhos dois a dois, em conversa íntima. M. não falou em público, escreveu e ficou conversando longamente junto à minha mesa na sala de aula. Na aula seguinte estava com aparência muito melhor e decidida a fazer terapia. Difícil teorizar sobre a relação do brilho dos olhos com a filosofia, mas sem a possibilidade do devir retratado por Deleuze como “povo por vir”, qual o sentido de filosofar?

5.3.2. PAISAGENS

O tema desta aula é “se eu fosse uma paisagem?”

L. é uma cachoeira.

Sou uma cachoeira que vai com suas águas levando consigo a força e a certeza de que, ao cair, ela se forma novamente e adquire uma nova força para prosseguir o seu caminho e chegar em um lugar tranqüilo, onde suas águas tornam-se mansas e suaves.

A representação de L. é dinâmica e, a partir desta metáfora, L. poderá compreender muito bem as águas da filosofia de Heráclito, para quem tudo sempre muda e flui. Do mesmo modo, a partir de sua própria correnteza, L. poderá também refletir sobre a afirmação: “nunca nos banhamos duas vezes no mesmo rio”.

Foram tantas paisagens, às vezes parecidas. No entanto, cada flor, cada céu, cada mar é único, com sua riqueza de detalhes, com sua poética e seu recorte próprio. Folhando o álbum, vejo rosas, a cena de um casamento, um teleférico, um homem saltando de pára-quedas, o mar, um quintal, uma professora com seus alunos fantasiados, um pedaço de céu, uma chácara, uma família, um homem preparando um bolo, pessoas debaixo de um guarda-sol, uma menina sorrindo, um bebê, os corredores da faculdade, uma mesa de aniversário, elefantes, quadros, arco-íris, florestas, pôr-do-sol e biblioteca. A partir dessas paisagens posso mostrar aos estudantes que cada um de nós tem seu recorte da realidade, sua visão do ser humano, sua concepção de mundo; ao cruzá-las, nos enriquecemos com esta troca. Mais tarde, durante as aulas do recorte de Platão, reporto-me à visão de Aristóteles e de tantos outros. Minha leitura, porém, não é “a leitura”, é mais uma leitura, mais uma paisagem que vem se somar ao olhar vivo, presente e atuante dos meus alunos.

5.3.3. FORMAS

O tema desta aula é “se eu fosse uma forma?” A aula com argila sempre é muito divertida. Trabalho o barro apenas com salas pequenas, de dez a vinte alunos, e faço um trabalho entre o escultor e o filósofo. Podemos ser estátuas ou escultores, nos deixar moldar, ou dar formas a partir do que nos é proposto pela existência, interferindo, modificando as coisas, participando do contexto em que nos encontramos.

A. conta como foi sua vivência:

Ao esculpir algo, primeiro me deparei com minhas vergonhas, medos, sentimento de incapacidade de realizar uma escultura. Depois surge o desafio, um fiozinho de coragem que vai crescendo. Tentei fazer uma casa, mas, a princípio, não consegui. Fui praticando com algo que achava mais fácil, um vaso com flores. Sempre me pego desenhando flores pelo caderno ou folhas que tenho em mãos. Ao esculpir um vaso me senti capaz de fazer a casa, talvez não da forma que eu gostaria, mas na forma que consegui naquele momento. As flores para mim representavam todo o processo de uma vida, desde o nascimento até a morte. Elas estão presentes nos momentos difíceis e nos momentos felizes; gosto de me sentir presente na vida das pessoas, gosto de me sentir útil. A casa representa o abrigo, o descanso, o porto seguro. Sinto que mesmo distante, os parentes e amigos podem procurar-me que estarei sempre presente. Muitas vezes fico triste com as pessoas por não cuidarem de mim, todavia não guardo ressentimento quando vem a chuva, ou o sol forte, ou o anoitecer lá estou eu pronta para ajudar as pessoas que me permitem ser flor na vida delas.

Faltaria algo neste estudo se não falássemos das flores... A casa de A. é vermelha, azul e amarela e tem um portão verde.

Lembro-me da alegria e da surpresa que causei na sala dos professores de pós-graduação quando deixei secar num canto da sala as esculturas dos estudantes. Sua presença animou a conversa, deu vida ao lugar. Lembro-me também da maneira como cada um foi muito cauteloso com suas produções e li nesse gesto a invenção que Michel de Certeau menciona.¹¹⁹

Concretamente os alunos estavam realizando algo e observando-se, enquanto realizavam suas mais variadas formas. Mais tarde desenvolveria com eles a noção de “práxis”, uma prática com propósito ético desempenhada a partir de uma reflexão filosófica, e teci o paralelo com nossa aula de escultura. Mencionei também o risco que corremos, quando não pensamos por nós mesmos, de virar estátuas esculpidas por outros, inertes e passivas, como a triste esposa de Pigmalião.

5.3.4. OS CANTOS

O tema desta aula é “se eu fosse um canto?” Procurei definições do ser humano, metáforas na música e particularmente na música popular brasileira; o resultado foi surpreendente, comovente e enriquecedor. Muitas vezes, ao final de aulas como esta, a classe acabava cantando em coro, quando não, em espaços menores, pulando e dançando. Presenciei até uma versão de “Caminhando e cantando” de Geraldo Vandré para surdos mudos. Quando os estudantes escolhiam sua música, naturalmente começavam a justificar os motivos de sua escolha; em geral as letras das músicas continham uma série de propostas e, por vezes, ensinamentos.

¹¹⁹ CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Editora Vozes.

T. sambou com a classe:

Viver, e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei, ah, eu sei, que a vida devia ser bem melhor e será, mas isso não impede que eu repita, é bonita, é bonita, é bonita [...]

Escolhi esta música, pois revela a vida: primeiro, somos um eterno aprendiz, sempre estamos aprendendo e acrescentando, somos seres inacabados; segundo, não devemos ter vergonha de ser quem somos, pois a felicidade é uma das conquistas mais nobres de um ser humano; terceiro, antes de reclamar de nossa vida devemos olhar para trás e ver que existem pessoas com problemas muito mais sérios, e muitas vezes reclamamos por coisas banais; só por estar aqui e termos saúde a vida é bonita, é bonita e é bonita...

Lógico, T. ainda não descobriu a Ética de Nicômaco e suas belíssimas páginas sobre a felicidade; no entanto, ela já trazia, em comum com Aristóteles, essa vontade tão humana de ser feliz.

5.3.5. PERSONAGEM

O tema desta aula é “se eu fosse um personagem?” Desenhamos paisagens, sonhamos, cantamos, e o imaginário social da classe neste movimento começou a se esboçar. No entanto, foi quando falamos dos personagens que a influência da sociedade nos discursos se fez presente. Vi aparecerem a turma da Mônica, a Mulher Maravilha, Chiquinha Gonzaga, Cristo e inúmeros santos, heróis de novelas, Ayrton Senna, o pai, a mãe, os anjos...

E pudemos ter conversas animadas sobre nossos modelos. Foi durante essas aulas que senti que a classe estava pronta para “superar o obstáculo do preconceito e da opinião” (“evitando que estes reapareçam”) justamente no momento em que eles estavam sendo questionados. Para C., que desenhou um misto de homem e pássaro, “somos feitos de carne mas nos exibem como máquinas, nos educam como anjos mas somos homens, nos desejam duros como aço mas somos leves como nossos pensamentos”. Segundo minha práxis, explicitaram-se as seguintes capacidades apontadas por Tozzi:

1. Questionar – isto é, tornar problemática, duvidosa, uma afirmação (evidencia a definição) trata-se de colocar em questão sob modo de interrogação.
2. Descobrir, a partir de uma noção ou na relação entre dois conceitos ou por trás de uma questão, um problema filosófico. (Comento com meus alunos que um problema filosófico é um problema que vai até a raiz da questão, de forma radical, como os problemas que colocam a questão da origem e dos fins da ação humana).
3. Formular o problema sob forma alternativa, isto é, permitindo várias respostas (soluções possíveis segundo os pressupostos dos quais partimos, ou respostas a outras questões solidárias das primeiras...).

A capacidade (2) se defronta com a ignorância dos problemas filosóficos que emergiam progressivamente ao longo da história, ou estabelece a distinção entre problemas filosóficos e problemas não-filosóficos.

A capacidade (3) se defronta com o desconhecimento de pontos de vista diferentes dos seus, ou com a resistência para levar em conta pontos de vista contraditórios que se referem a um mesmo problema.

Trata-se de obstáculos cuja ultrapassagem constituirá um progresso intelectual decisivo. A noção bachelardiana de “obstáculo epistemológico” permite, tanto no nível da história dos progressos científicos quanto no do ensino das ciências, ser retomada pelos didáticos. J. L. Martnaud ¹²⁰ introduz a noção de “objetivo-obstáculo”, assim chamado porque os dois positivos didáticos devem ser concebidos para fazer desses obstáculos a superar, um objetivo. Daí surge o interesse, como diz P. Meirieu, ¹²¹ de uma situação-obstáculo: situação-tarefa cuja proposta traz a superação de um obstáculo, permitindo o aprendizado de uma capacidade.

Faço aqui uma representação simples de nossa trama conceitual:

----- **Caminho filosófico do pensamento** -----

Questionar	→	preconceitos	→	debates	→	problematizar
Objetivo	→	objetivo	→	situação	→	superação
Central	→	obstáculos		problema		= progresso intelectual

-----**Construção de uma lógica de aprendizagem**-----

Em ce qui nous concerne , nous dirons que, du point de vue de l'apprentissage du philosopher, problématiser suppose les capacités suivantes:

1-Questionner, c'est à dire rendre problématique, douteuse une affirmation (évidence ou définition); c'est mettre em question, sous forme de question;

2-Découvrir, à partir d'une notion, ou dans une relation entre des concepts, ou derrière une question , un problème philosophique;

¹²⁰

¹²¹

3- *Formuler ce problème sous forme alternative, c'est à dire permettant plusieurs réponses (solutions possibles suivant les présupposés dont on part, les réponses à d'autres questions solidaires de la première et des arguments que l'on avance)*
La capacité 1 butte sur la suffisance de la certitude.

La capacité 2 butte sur l'ignorance des problèmes philosophiques.

La capacité 3 butte sur la méconnaissance de points de vue différents du sien, ou la résistance à prendre en compte une opinion contradictoire sur un même problème.

Il s'agit là d'obstacles dont le dépassement constitue un progrès intellectuel décisif. La notion bachelardienne d'obstacle épistémologique" a été reprise par les didacticiens. J. L. Martinaud introduit la notion d'objectif-obstacle, ainsi nommé parce que les dispositifs didactiques doivent être conçus pour faire de cet obstacle à surmonter un objectif. D'où l'intérêt, comme dit Ph. Meirieu, d'une situation - obstacle; situation - tâche dont la consigne amène au franchissement d'un obstacle permettant l'apprentissage d'une capacité.

Refletindo sobre os personagens propostos pela classe, comecei a indagar por que os modelos escolhidos eram tão distantes do que somos "na vida real". Fiz com uma classe um debate a partir do modelo norte-americano da "Mulher Maravilha". Comecei por apontar os fenômenos de supervalorização e de desvalorização ocorridos nas escolhas dos personagens propostos, e falamos das dificuldades e das frustrações de tentar ser um "super-herói" durante um percurso de aprendizagem. Cada um expressou-se sobre a questão. Acabamos discutindo as formas mais adequadas e menos adequadas de aprender, com menos ou mais exigências, chegando à conclusão de que podemos ter objetivos "elevados", mas devemos ter a paciência de caminhar passo a passo. Concluí a aula deixando em aberto a questão dos modelos e sugerindo que, a partir do conteúdo do curso, os estudantes poderiam talvez reformular seus modelos, ou descartá-los e escolher novos.

5.3.6. TEXTOS

Chegamos à etapa da argumentação “se eu fosse um texto”...

Durante esta etapa peço aos alunos que redijam um pequeno ou grande trecho de sua história de vida. É o momento em que situo o nível da turma, suas dificuldades de expressão, em que entro em contato com a história singular de cada um.

P. relata:

[...] quando criança estava sempre à procura de algo novo, era arteira e gostava de desafios. Gostava de brincar com o fogo, vivia brincando no meio de meninos e meninas e apareciam muitas curiosidades a respeito de nossas semelhanças e diferenças. Em algumas brincadeiras as meninas eram proibidas de participar, os meninos se mostravam superiores desde pequenos, e eu não me conformava com essa diferença, sendo que a partir desse momento já protestava e brigava por algo que achava correto para mim.

Após a leitura de alguns de seus textos apresento minha disciplina e trechos de textos clássicos de filosofia, cuja seleção varia conforme o semestre. Para situar a parte histórica do curso leio com a classe trechos de manuais diversos.

No entanto, quando o curso começa, já desenhamos, já fizemos esculturas, cantamos, ou seja, os estudantes se apresentaram, apresentaram de forma lúdica e criativa suas representações do ser humano, do mundo, suas expectativas ou seus desapontamentos, entraram em conflito com os colegas, com o imaginário social do grupo, entraram também em contato com as próprias dificuldades de expressão, as dúvidas, colocaram uma série de problemas e entreviram algumas possibilidades.

A relação com o texto filosófico se faz, então, a partir de uma demanda que havia emergido ao longo da seqüência de apresentações. Ela se apresenta como uma resposta possível para as questões propostas. E como vimos anteriormente nos exemplos descritos, existem outros lugares para a filosofia: podemos reconhecer a presença do pensamento filosófico em uma música, em um quadro, em um personagem de ficção, no ato de esculpir, no ato de criar, estabelecendo assim o elo entre a filosofia e o cotidiano.

O tornar-se sujeito se apresenta como um ato inacabado de co-produção: é preciso compor para extrair sentido a partir do caos, entrando em contato com seu potencial cognitivo, assim como com o imaginário e a sensibilidade. Os caminhos da arte, do mesmo modo que os caminhos do pensamento, são inéditos, inesperados, por vezes curvos, outras vezes retos, lentos ou breves, difíceis ou suaves; não se reduzem a receitas mesmo que necessitem delas.

Em contato com o “texto do outro”, os estudantes vão aprofundar a importância de se construir uma argumentação coerente, de enfrentar com leveza, ou não, a questão da procura da “verdade” que norteia o exercício filosófico.

Michel Tozzi ¹²² indaga:

Do ponto de vista da essência de nossa disciplina, o que é uma argumentação especificamente filosófica? Qual é o estatuto da prova em filosofia e seu “diferencial” em relação a outros campos? No que ela se opõe, por exemplo, a uma demonstração matemática, a uma verificação experimental, uma argumentação jurídica, um tipo de convencimento publicitário ou propagandista?

Michel Tozzi constrói seu conceito da argumentação filosófica concordando com o

¹²² TOZZI, Op. cit.

paradigma cartesiano da argumentação racionalista da primeira *meditation métaphysique*:

- um sujeito filosofante – situado acima dos sentidos e da imaginação, dirigindo-se a ele mesmo e a um auditório universal (Perelman) enquanto razão presente nele mesmo e em todos os homens.
- Um objetivo da argumentação: alcançar a verdade.
- Um meio: a dúvida, isto é, a argumentação dos motivos para não crer, saber colocar em questão.
- Eu posso extrair deste paradigma filosófico um modelo didático da argumentação problematizadora na medida em que meus exercícios a adaptem ao público.

Faremos aqui uma ressalva à definição de Descartes: não situamos o sujeito pensante “acima” da imaginação e da sensibilidade, podemos dizer simplesmente que se encontra em outro nível de realidade. O trânsito entre a sensibilidade e o pensamento, o evento de uma “razão sensível” não rebaixa o sujeito pensante, ao contrário, humaniza-o, ou seja, a partir da racionalidade podemos entrar em contato com nosso imaginário e nossa sensibilidade e usá-los criativamente sem, com isto, negar a racionalidade.

O ser racional não precisa ser uma pessoa fria, distante, pode ser uma pessoa próxima, amorosa e também capaz de tomar decisões, escrever textos, realizar obras. O uso da razão não implica que abduquemos de nossos sentidos; simplesmente precisamos ouvir o que sentimos, levar em conta o que sentimos nas tomadas de decisão. Se não o fizermos, corremos o risco, como indica a Psicanálise, de recalcar aspectos importantes de nossa pessoa: por exemplo, ao

“invés” de procurar entender o mecanismo da mágoa durante um percurso de aprendizagem, vamos tentar dominá-lo com nossa mente. Mas essa mágoa poderá reaparecer tempos depois, sob forma de desequilíbrio até a doença (manifestações psicossomáticas).

Portanto, sem negar a importância da razão, ao invés de situá-la acima do imaginário e dos sentimentos, poderíamos vê-la como um instrumento que nos permite compreender sentimentos e imaginário, compondo com eles.

A reflexão didática conduzida por Michel Tozzi tem por finalidade a gestão da heterogeneidade através da diferenciação pedagógica. De fato, o aluno é como descreve o autor “uma pessoa singular, global, afetivamente implicada, socioculturalmente situada”.¹²³

[...] e não apenas um intelecto. Sem contar que o próprio funcionamento intelectual das pessoas difere durante o aprendizado, mencionam-se os “perfis pedagógicos ou os estilos cognitivos.

Precisamos, então, além de conhecer os perfis dos alunos, variar nossos métodos de ensino enriquecendo nossa maneira de ensinar, favorecendo as diferentes estratégias e táticas de aprendizado. Além do que, a heterogeneidade pode ser uma riqueza e não um obstáculo: o confronto aberto de divergências ideológicas, a legitimidade igual dos pontos de vista, desde que sejam filosoficamente argumentados, constituem a forma filosófica de tratar a heterogeneidade, vista como um recurso do pensamento. No entanto, esta heterogeneidade deve ser administrada por uma discussão que obedeça a regras, de modo que, organizar a diferenciação pedagógica equivale a conhecer a

¹²³ ibidem.

natureza das diferenças e determinar o modo como serão processadas.¹²⁴

Senti que meu esforço para “ensinar meus alunos a pensar por si próprios” não poderia permanecer como tentativa isolada, situada **apenas** no campo disciplinar. Se, por questões metodológicas, é preciso que os ensinamentos filosóficos tenham um tempo e um lugar para se processarem, o ato de filosofar não se interrompe quando deixamos a sala de aula. Muitas vezes observei que idéias fundamentais são partilhadas nos intervalos, nos corredores da instituição, num canto da mesa do professor, antes ou depois do curso, nos diálogos na sala dos professores, ou mesmo em casa. Não podemos continuar vivendo como se existisse o conhecimento de um lado e a vida do outro.

Assim, vivi tentativas de diálogo fora da sala de aula com estudantes e colegas, substituindo o trote por ação humanitária e contribuindo para a implementação no UNIFIEO de um núcleo inter e transdisciplinar de pesquisa. Meus esforços foram movidos pela aposta em uma “sociedade aprendiz”, isto é, em uma sociedade na qual, ainda que em níveis diferentes todos estão em processo, a caminho, e merecem, portanto, igualdade de condições.

A aventura do cruzamento dos saberes é que pode permitir que reencontremos uma visão de conjunto, ou a alegria de um conhecimento partilhado. Existe uma alegria específica oriunda do fato de nos compreendermos melhor, de clarear o que era opaco, de construir sentido juntos. Sob esse ponto de vista, talvez possamos pensar que muitos momentos interessantes estão por vir, que muitos diálogos se preparam, na medida em que conseguimos vencer o medo do outro, do desconhecido, da diferença.

¹²⁴ ibidem.

6. UMA SOCIEDADE QUE APRENDEU?

Lentamente, minha atividade foi despontando para fora da sala de aula e alcançando a comunidade: uma visita aqui, uma palestra acolá, e a pesquisa foi se estruturando. Deste esforço surgiram dois núcleos: o N.E.I. – Núcleo de Educação Indígena e o NEITRANS – Núcleo de Estudos e Pesquisas Inter e Transdisciplinares. O caminho que trilhei espontaneamente foi o da educação não-formal, trabalhando nos intervalos, entre uma aula e outra, durante as horas de recreio, nas manhãs de Domingo, costurando o sentido nas brechas que tornam os encontros concretos. Senti ao longo dessa práxis o quanto a confiança acoplada ao conhecimento é fundamental para que as trocas sejam possíveis. Provei também o quanto o diálogo sempre brota de uma adesão espontânea dos participantes quando experienciam um espaço de segurança, de respeito mútuo, que encoraja a expressão de cada um, assim como a escuta atenta, a troca efetiva. Tive a alegria de ver as teorias saírem do papel e passearem no cotidiano. Muitas vezes minhas expectativas foram superadas pela força e autenticidade dos encontros entre as pessoas, os problemas levantados, as dúvidas, as inquietações partilhadas, o desejo expresso de fazer alto pelo outro, pela vida. Aprendi a ver o encontro quando ele ocorre, ao invés de me prender às nossas limitações, às nossas resistências e a caminhar com os grupos, apesar da insegurança ou da timidez. Não sei se posso dizer que somos uma sociedade que aprendeu, pois o aprendizado nunca está assegurado de forma definitiva, no entanto, é isto que presencio na impermanência, dentro e fora da sala de aula.

6.1. UMA AÇÃO EDUCATIVA?

Há quatro anos minha colega, professora de História da Educação, convidou-nos, para visitarmos a Aldeia Indígena de Parelheiros, conhecida pelo nome de “Aldeia do Morro da Saudade”. Fomos em dois ônibus de estudantes,

aproximadamente 160 pessoas. Assim que chegamos fui interpelada por um índio, que me perguntou se havíamos trazido alimentos. Eu mal sabia o que era uma aldeia e, menos ainda, que os índios estavam passando fome. Descobrimos que aquela população estava passando de tudo: fome, frio, doenças, segundo eles, doenças bucais, venéreas, mortalidade infantil, má nutrição. Fiquei muito irritada com a postura dos estudantes que fotografavam tudo como se estivessem num safári, mas nada falei. A escola da Aldeia estava sem água, suja, abandonada. As crianças corriam soltas e empoeiradas no meio de carteiras surrealistas, esparsas em um resto de mata.

Como ajudá-los? Minha colega, a professora de História, estava muito preocupada em “não interferir na cultura deles”... No entanto, já havíamos “interferido” amplamente. No meio daquele caos já podíamos observar a presença do álcool, do cigarro, da televisão ... Os índios possuíam também conta bancária, roupas, relógios; o contato com a civilização já fora estabelecido e de forma destrutiva. E o pior: as drogas também lá estavam.

Fiquei absolutamente perturbada, embora possa parecer idiota, quando, antes de partirmos da aldeia, os índios entoaram cantos e danças Guarani. Senti-me totalmente Guarani. Voltei para casa revirada, com a sensação de ter tido uma aula de resistência, uma lição de vida com gestos simples: cantos e danças. Privados de tudo, em condições de vida de favelados, esses índios ainda encontravam recursos para transmitir sua língua e sua arte para as crianças da aldeia. Resolvi ter uma conversa franca com os estudantes. Perguntei-lhes: se estivessem passando fome, com problemas de dentes, talvez com outras doenças mais graves, se vivessem numa favela sem a menor possibilidade de sair dela, iriam cantar e dançar? Perguntei-lhes também como poderíamos ajudá-los. Paralelamente, na Faculdade, conversando com alunos tivemos a idéia de modificar o trote dos calouros e convertê-lo em ação humanitária. Arrecadaríamos mantimentos e roupas que levaríamos para a Aldeia junto com os estudantes do primeiro ano.

Assim o fizemos. Na segunda visita levamos mantimentos e roupas. No entanto, muitas roupas nos chegaram em péssimo estado. Mesmo assim, o apoio começou a se organizar. Conheci as professoras da escola indígena, conversei com os índios e resolvi fazer uma lista do que precisavam. Na visita seguinte, com o apoio da AME (Associação das Mulheres para a Educação), uma associação beneficente de Osasco, levamos um container de roupas canadenses e até um fogão.

A decisão de apoiar a escola indígena foi tomada juntamente com os estudantes. Nos dois últimos anos temos fornecido todo o material necessário para cada semestre de estudos: cadernos, lápis, borrachas, livros, enciclopédias, arroz, feijão, farinha ... Na Aldeia os professores e os índios se organizaram, lançaram um CD de cantos indígenas, estão escrevendo uma cartilha em Guarani, criaram o NEI – Núcleo de Educação Indígena – e, ao que parece, vão construir uma escola para poderem estudar da quinta à oitava série na própria aldeia.

Entre minhas idas e vindas, com várias levas de estudantes, tenho insistido muito em que a educação respeite, valorize e dê ênfase à cultura, às tradições Guarani, mas que, simultaneamente, os índios possam ter acesso às outras culturas e estudar tudo o que quiserem. Talvez, com o profundo respeito que eles têm pelo meio ambiente, possam trazer contribuições valiosas para a nossa sociedade.

Cada vez que visitava a Aldeia, ia levando para casa uma cestinha, uma onça de madeira, um chocalho... Comecei a ler e a conhecer melhor os povos nativos. Estabeleci contato com os índios Navajo e descobri índios antropólogos. Conteí o fato para meus amigos índios. Incentivei-os como pude a se organizarem e a estruturarem sua educação, sem esperar que as coisas se fizessem por si só... Do meu salário comecei a financiar três cestas básicas para os professores de Guarani... Com a necessidade de redação da tese e tendo que diminuir as aulas não pude continuar, mas penso retomar no próximo semestre o apoio que julgo

necessário. A prefeitura de São Paulo teria prometido apoiar a escola, que já está em melhores condições, tem água corrente e foi recoberta com pinturas feitas pelas crianças indígenas.

Pouco a pouco nosso movimento expandiu-se no UNIFIEO. Esta forma de acolher os calouros deixou de ser exclusiva das minhas classes, estendendo-se a todas as classes de Pedagogia. Em seguida, foi adotada em todos os cursos do Centro Universitário UNIFIEO. Atualmente, no início do semestre, a ação comunitária se destina a 3.000 estudantes de 16 cursos. O UNIFIEO conta com um total de 12.000 estudantes.

No fundo, sei bem que proporcionalmente à população de São Paulo, a oferta é mínima, um número irrisório... No entanto, não desanimo. Pude no semestre passado dar uma entrevista na TV Cultura e sensibilizar algumas pessoas. O trote é um gesto que fere em vários sentidos, humilha os que chegam, indo até feri-los fisicamente. Sei que os rituais de passagem são importantes, mas não poderiam ser rituais alegres, solidários?

Na última visita à Aldeia, voltei para casa dando silenciosos pulos de alegria. Levamos apenas uma máquina fotográfica para registrar os cantos e danças de índios, desta vez vestidos “a caráter”... Durante toda a visita, os estudantes conversaram com os índios, pois lhes pedi que não chegassem batendo fotos a torto e a direito... Foi um grande bate-papo que durou a manhã toda. Identifiquei a presença de um novo posto de saúde. Só o único telefone da aldeia ainda continuava quebrado.

As mudanças são lentas, mas estão em processo. Existem intenções e gestos claros e concretos efetuados pelos estudantes do UNIFIEO para substituir palavras que ferem por palavras que ajudam. Devo dizer que tenho trabalhado em condições privilegiadas, pois minha iniciativa teve total apoio do Reitor (2000-2002), Dr. Luiz Carlos de Azevedo e de meus colegas que, em vários cursos, por iniciativa própria, empreenderam uma série de ações humanitárias. Estão

atualmente envolvidos no processo de boas-vindas aos estudantes dos cursos de Administração, Ciência da Computação, Engenharia da Computação, Fisioterapia, Jornalismo, Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Publicidade e Turismo.

CONCLUSÃO GERAL

Abertura

As aulas de filosofia, a ação humanitária ou os estudos inter e transdisciplinares são apenas alguns pequenos aspectos, pontas afloradas de iceberg, de um longo e lento esforço para que o desenvolvimento humano deixe de ser um privilégio e corresponda a uma possibilidade concreta para a maioria da população, graças à elaboração de itinerários diversificados de aprendizagem. A originalidade deste estudo me parece residir em seu testemunho de que este esforço tem sido o esforço de grupos e não só a tentativa isolada e marginal de uma pedagoga, como foram há quinze anos meus primeiros passos. Sei que, assim como todo estudo, ele conta com inúmeras lacunas e imperfeições; mas ele também pesa em alegria, em rigor e em abertura, tornadas possíveis por nossos encontros, a cada vez inéditos e inesquecíveis, como as cores brilhantes que a natureza pinta nas asas das borboletas. Descolecionar, simbolicamente, equivale a devolver o par de asas àqueles que foram indevidamente reduzidos a objetos classificáveis durante o processo de produção de conhecimento, apontando-lhes que não há lugares marcados para aqueles que, ao invés de repetir formas e fórmulas, ousam arriscar-se a conhecer a si mesmo, por si mesmo. O lugar que lhes pertence nos é desconhecido.

Agora dentro de mim existem grãos e folhas, uma confluência de raízes e galhos, florestas, próximas e distantes e um solo macio, feito de milhares de anos de plantas caídas, e este sussurro, esta lembrança de dedos e narinas, o frágil brotar das folhas reluzindo dentro de meus olhos. Qual é minha compreensão das árvores senão esta realidade que está além de pobres nomes? Assim os lábios, a língua, ouvidos e olhos e dedos juntam suas vozes e falam para dentro, para a compreensão. Se eu sou sábio, não tento conduzir o outro para este lugar estranho, sem lugar, que são

meus pensamentos; mas eu o levo para a floresta e solto-o entre as árvores, até que ele descubra as árvores dentro de si mesmo, e descubra-se dentro das árvores.¹²⁵

¹²⁵ STEVENS, Barry. *Não apresse o rio (ele corre sozinho)*. Ed. Summus, 1970, p. 283

APÊNDICE

MEMORIAL ACADÊMICO

Mariana Guimarães Masset Lacombe

Paredes lisas encerram corredores intermináveis onde os passos ecoam, sonoros, sobem escadarias apoiando-se nas rampas reluzentes e se interrompem diante das vidraças que cercam os corpos, impondo-lhes limites claros, distribuindo níveis em salas estanques, associando andares e categorias, locais e funções, grades e vidas. Vidraças por vezes estilhaçadas num gesto de revolta e rapidamente repostas. Nessa arquitetura complexa que busca entrecruzar espaços e significados, olhos brilham, os rostos se deslocam, insistem em viver. Uma faísca tênue ilumina a porta e, fugidia, desaparece. A escola ainda respira.

No final de cada aula de Filosofia com Phillippe, na Universidade de Lyon, levantava-me às pressas e o seguia ávida, enquanto ele ia do anfiteatro para sua sala. Queria comentar uma citação, reforçar uma afirmativa, não ser apenas mais um número diluído na massa dos quinhentos estudantes que freqüentavam o anfiteatro; queria testemunhar o quanto suas lições eram preciosas para mim. Ia ansiosa, trêmula (minhas mãos tremiam sempre, tremeram durante anos), ia encabulada, porém, ia. O essencial da minha educação filosófica se passou num corredor estreito e escuro, entre duas portas.

Philippe me disse de repente:

- Mariana você precisa comprar este livro, acabou de sair, é uma beleza!

Abriu o livro e leu com força:

- O humano só se dá em uma relação que não seja uma relação de poder.

Depois olhou no fundo dos meus olhos e repetiu a frase, comovido.

O livro era “Entre nós, ensaios sobre a alteridade”, de Lévinas. Provavelmente parecíamos dois idiotas, atolados no meio do corredor, vasculhando o nada.

A secretária Barbara interrompeu imperiosamente a conversa, chamando Philippe para outros afazeres. Talvez para me consolar do pouco tempo de que dispunha, Philippe costumava dizer “Cuido do urgente e não tenho tempo para o essencial”. Todas as nossas conversas sempre foram entre duas aulas, entre dois telefonemas, entre duas defesas de tese. Isto o fazia parecer aos meus olhos um ser inacessível, um astro distante do qual eu recolhia, como uma mendiga, algumas migalhas de luz. Há dez anos que carrego o livro de Lévinas comigo. A Universidade de Lyon, onde me formei e fiz meu mestrado em *Sciences de L'Éducation*, é uma universidade antiga, restaurada com teto de zinco azul, à beira do Ródano.

Enquanto Philippe abria nossa mente apontando as estrelas, Hadji nos ensinava a raciocinar com precisão e clareza. De longe eu via Charles Hadji, ou “Hadji” como costumávamos chamá-lo, chegar. Gostava de aguardar a chegada dos professores no jardim interno, saboreando a vista. Reconhecia imediatamente sua silhueta alta, magra, enrolada num impermeável cinza, um sorriso enigmático nos lábios. Um dia nos disse, com ar impenetrável, comentando seu sobrenome: “Hadji” vem de “Hadj”, aquele que faz a viagem a Meca... Durante suas aulas, apresentei-me como voluntária para redigir o “caderno de aula”. Este caderno ficava à disposição de todos os estudantes que não podiam assistir as aulas. Eu escrevia, e Hadji lia, às vezes elogiava, às vezes corrigia. Associei a este professor os parágrafos bem feitos, com títulos e subtítulos, o conforto dos planos, o prazer das demonstrações lógicas, da compreensão possível.

Se Philippe me incitou a mergulhar na água, foi Hadji quem me ensinou a navegar: seu sorriso, sua voz mansa e profunda me sopraram a segurança que o

marinheiro pode ter quando está no meio de um oceano revolto e a tempestade é certa: apesar das ondas, ele possui uma bússola. A bússola de Hadji era a palavra “sentido”. Ele costumava repetir:

- Não vamos desesperar do sentido, não vamos desesperar do sentido. Vamos encontrar sentidos juntos.

Revejo o sorriso de Cécile por trás de seus olhos míopes. Contrariamente às aulas de Hadji, durante as quais a disciplina não pesava porque ele nos permitia estruturar a reflexão e ter o gosto de tentar um pensamento próprio, a disciplina que tínhamos de enfrentar em Hypokhâgne e Khâgne, no período em que preparei o concurso para a Escola Normal Superior, marcou dois anos quase insuportáveis. Anos em que a maioria dos alunos viveu à beira de um ataque de nervos.

O curso tinha por princípio nos exigir mais trabalho do que podíamos realizar. Tínhamos quarenta horas aula e vinte de lição de casa. O ensino era conteudístico, geralmente transmitido em tom impessoal; a maioria de nós julgava-o enfadonho e pedante. Lembro-me de uma preparação para a prova de Geografia, em que, de repente, me vi aprendendo, entre uma aula de italiano e outra de russo, quantas toneladas de tomate foram produzidas em Toulouse naquele ano. Aprender ali era absurdo e cansativo. Foi uma das muitas vezes em que tive vontade de chorar e me contive.

Nesse período, a turma se reduziu de 50 para 20 alunos. O clima era péssimo: a sala contava algumas estrelas, os possíveis “admissibles” supervalorizados pelo corpo docente, e os outros, que se socorriam dos dicionários escondidos no banheiro para preparar as versões e temas semanais. As notas eram negativas. Podíamos ter a infelicidade de receber um –15 comentado em público. Em algumas aulas, nossas notas eram distribuídas em voz alta, aluno por aluno, o que deixava a maioria de nós envergonhada e sem jeito. As críticas

despencavam: nunca nada estava bom, nada bastava e, apesar de termos sido selecionados dentre os melhores alunos da região, éramos “confusos”, “superficiais”, “desatentos”, “displicentes” etc... Certa manhã soubemos que uma de nossas colegas havia se suicidado... A cada mês alguém desistia, e as estrelas se tornavam mais insuportáveis e enxeridas. Foi nesse ambiente inóspito que vivi uma amizade intensa com Cécile Vargftig.

Cécile tinha estatura média, era cheinha, seus cabelos negros e lisos acentuavam a pele muito clara e, como eu, era muito míope. Ambas tínhamos 18 anos. O pai de Cécile era um poeta contemporâneo. Sua casa, como a minha, era povoada de livros e quadros. Entre duas aulas, no corredor, conversamos e simpatizamos uma com a outra. Partilhamos a mesma paixão por cinema, teatro e pintura. Foi graças a Cécile que descobri os Surrealistas Paul Éluard, André Breton, assim como Paul Valéry. Vivíamos no mundo da lua, não tínhamos o menor senso prático, nem procurávamos ter. Comíamos qualquer coisa, em qualquer hora, de qualquer jeito. Eu havia alugado uma kitchenette no sótão de uma casa antiga em Nancy, que vivia de pernas para o ar. Com frequência cozinhava fondue. Era o que eu sabia fazer de mais fácil e prático: despejava um litro de vinho branco na panela, derretia o gruyère e comíamos o queijo derretido com baguette. Depois estudávamos, fumando muito. Não sei qual das duas era a sombra da outra; aonde uma ia, invariavelmente a outra estava. Eu carregava a pasta dela, ela segurava minha blusa. Repartíamos as lições, os segredos, as queixas, os risos; repartíamos a vida.

Cécile era brilhante, irônica, provocadora e gostava de zombar carinhosamente de mim. Anos mais tarde, ingressou numa boa escola de cinema em Paris. Tinha muita admiração por Jean Luc Godard e, então, fomos assistir juntas a vários de seus filmes. Por ela eu tentava vencer meu tédio e minha incompreensão e acabava achando graça nas cenas as mais absurdas.

Um belo dia Cécile resolveu fazer um filme comigo. Estabeleceu um cenário

que aceitei com entusiasmo. Filmou-me na rua, em casa, no Liceu. Eu me esbaldava posando, fazia caras, bocas e trejeitos, experimentava roupas, achei o projeto divertidíssimo até assistir o dito filme.

No dia da projeção fiquei arrasada, me vi ridícula, narcisista, estranhei-me e chorei muito. Brigamos. Pedi que ela jogasse o filme no lixo, ela não quis. Fiz com que jurasse não mostrar aquilo para ninguém. Jurou. Cécile estava séria, cabisbaixa e eu nervosa, insegura.

No dia seguinte, na escola, cada uma sentou-se em um canto da classe, ela numa ponta e eu na outra. Passei por ela, com altivez, como se a desconhecesse. Sinto saudade dela até hoje.

Outra pessoa que quebrou a monotonia de nossas aulas foi Monsieur Pister. A primeira vez em que o “Pister” entrou na sala, achamos que ele havia se enganado. Surgiu um barrigudo – com uma barriga de grávida – de avental branco, a cabeça ligeiramente inclinada para a esquerda, um topete ruivo, o olhar estrábico diluído em óculos com vidro de fundo de garrafa. Pister desatou a falar com voz de cantor de ópera, sua figura me provocou imediatamente um riso nervoso:

- Quem é esse cara? Será que ele errou de sala?
- É o professor de História.
- Você deve estar brincando...
- Não, é sério, é o professor...

A cabeça reclinada de Pister lhe dava um ar imbecil. Era pavoroso. Mas foi, sem dúvida nenhuma, nosso melhor professor. Em duas aulas tinha cativado o público. Com ele devoramos História Antiga e Contemporânea. Pister era de uma precisão estonteante, citava dez obras por aula, era um contador de histórias, ou narrador talentoso, e o tempo voava. Estudava conosco temas, conceitos como,

por exemplo, o conceito de Descolonização. Precisávamos conhecer os fatos, tivemos que assistir a um filme violentíssimo sobre a descolonização da Indochina. E ele nos pedia muito mais: pedia que refletíssemos sobre os fatos. Nossa capacidade de reflexão era mais valorizada por Pister do que nossa capacidade de memorização. Ele nos desafiava, propunha deveres difíceis e inspiradores nos quais tínhamos que nos desdobrar; no entanto, saíamos deles modificados. Eu esperava por suas aulas como se espera por água no deserto. Adorava participar, fazer perguntas e propostas, sentia-me viva.

Na sua primeira prova, fui mal, tirei três e fui conversar com ele. Suas correções eram muito detalhadas, ele ficou um bom tempo comigo retomando os pontos que eu não havia entendido. Após dois anos de esforço tirei oito e fiquei nas nuvens, pois oito era a nota que ele atribuía a quem poderia passar no concurso.

Após uma de suas aulas, Pister interrompeu bruscamente a lição e exclamou: a História gagueja, ela é gaga! E eu gaguejava com a História.

Perdida naquele oceano de aulas maçantes, num ambiente frio e competitivo, foi me dando vontade de ir embora. Mas não queria alimentar a vaidade das estrelas com mais uma desistência.

Cumpri todas as provas, fiz o concurso blanc, e concluí os dois anos de preparação. No entanto, nas vésperas do concurso, sem avisar ninguém, tive um impulso: fiz uma mala, tomei um trem, atravessei a França e fui me refugiar na casa de um amigo, o François, no Sul dos Alpes. Só telefonei para meus pais após ter chegado. Apesar da pressão telefônica de meu padrasto, e enquanto meus colegas passavam o concurso, eu fazia caminhadas na montanha, encantada com a paisagem e decidida a mudar de vida. Resolvi viver naquela cidadezinha cercada de montanhas azuis a perder de vista e ser professora primária. Consegui uma vaga como inspetora de alunos enquanto preparava o

concurso e comecei a fazer teatro com os alunos. Obtive também um lugar como professora de teatro na Casa da Cultura, na qual tive duas turmas de crianças; foi lá que conheci Sabrina e seu riso irresistível.

Nunca vou me esquecer de nossa primeira apresentação no Municipal. Adaptei para o Francês um conto do Ziraldo – “Flicts” - O Flicts virou “Flop”. A história de uma cor que não existia em lugar nenhum, de uma cor rechaçada, expulsa e, no entanto, sempre presente. Cada criança era uma cor, bolamos as roupas, o andar, os trejeitos de cada cor, inventamos danças, compusemos música. A peça ficou incrível. Sabrina era o violeta, tinha oito anos, era pequenina, magrinha, tímida, mas quando atuava, Sabrina se metamorfoseava, abria-se, sorria, aprontava. Tinha dificuldades na escola. Na sua vez de entrar no palco não apareceu. Fabien, o azul, repetia a fala, dava voltas no palco, agitava os braços e nada de Sabrina aparecer. Fui até os bastidores e a surpreendi colocando sua calça comprida.

- Sabrina, o que você está fazendo?
- Eu vou embora.
- Não vai não senhora!

Puxei Sabrina pelo braço e empurrei-a para o palco. Nos dois primeiros minutos, ela parecia uma barata tonta. Olhava para Fabien, e a cena não ia nem para a frente nem para trás. De repente, Sabrina se lembrou da fala, empolgou-se e atuou com brilho. As crianças fizeram um sucesso estrondoso junto aos pais e familiares.

Foi também com um empurrão que regressei aos bancos da Universidade e me formei em Filosofia. Nos primeiros meses após a Khâgne, eu não podia ouvir falar de escola, de cadernos e livros... Passeava, namorava, pintava, fiz novos amigos. Arrumei um cargo de inspetora de alunos no Liceu enquanto preparava o concurso para ser professora primária. Era uma inspetora animada, fazia teatro

com os alunos, e quando devia puni-los por indisciplina, inventava brincadeiras ou tarefas divertidas, como desenhar um mapa do mundo, fazer uma receita de bolo etc... Quando telefonava para minha mãe, enaltecia a vida no campo, o prazer de cozinhar, a simplicidade das pessoas. Até que um dia, o Diretor do Liceu, Monsieur Cayla, chamou-me em seu escritório e me perguntou o que eu pretendia fazer da vida. Expliquei que queria ser professora primária, ter uma classe na montanha, na qual eu pudesse inovar e dispensar um ensino prazeroso. Conversamos longamente, falamos de meus anos de preparação para o concurso, ele me aconselhou a me formar, fazer a licence e, depois, se eu quisesse, passaria o concurso. Após nossa conversa, ele fez questão de me levar a Lyon. Fomos juntos até o escritório do Chefe de Departamento de Ciências da Educação, Philippe Meirieu, a quem ele me apresentou pessoalmente, e só sossegou quando, algumas semanas depois, eu lhe apresentei minha carteira de estudante.

Três anos mais tarde, naquele mesmo Liceu, dei minha primeira aula de Filosofia. Infelizmente o Diretor fora substituído, e o novo Diretor era absolutamente avesso às aulas em círculo e às brincadeiras no recreio. Eu não quis mais ser professora primária e, sim, prosseguir com as aulas de Filosofia da Educação. Apesar de muito insegura e complexada, senti vontade de participar da construção de um mundo melhor. Por mais ingênuo que possa parecer, foi este sentimento que me levou, em condições difíceis, a fazer um projeto de integração com adolescentes árabes, alunos do ensino técnico profissionalizante e, em seguida, voltar para o Brasil.

Adorava o uniforme do Serelepe: amarelo vivo. Eu tinha três anos, mas me lembro de aguardar ansiosa a hora de vestir meu vestido amarelo para ir à escola. Anos mais tarde, tive em mãos o relatório de minha primeira professora: ela usava o método Maria Montessori. Chamou-me a atenção sua observação sobre minha ausência de agressividade que, provavelmente, me traria problemas no futuro. Mencionava também meu gosto por história de princesas, bruxas e fadinhas.

Quando criança eu desenhava muito. Recordo-me da areia, dos baldes e de uma casa de bonecas. Tenho uma lembrança muito precisa da casa de bonecas.

Meu primeiro dia de aula no Liceu Pasteur comecei gritando... Chorei a manhã inteira. À minha volta todos estavam usando uniforme marrom, eram aproximadamente mil alunos, num pátio imenso, falando uma língua absolutamente estranha. Fiquei assustadíssima. Minha mãe tinha me vestido com um macacão azul e branco, todo florido. Meu macacão destoava no cenário marrom e cinza. Entrei na sala de aula aos prantos. A professora não se impressionou...Colocou-me num canto da sala e disse para os colegas não ligarem para mim. Solucei a manhã inteira. Um ano mais tarde eu vestia uniforme marrom com meias soquetes brancas, falava francês sem sotaque e sentia muita saudade do balde, das bonecas e do meu vestido amarelo.

Foi nesse contexto severo e triste que irrompeu a figura de Monsieur Martin. Monsieur Martin era professor de francês. Foi meu professor durante vários anos. Circulava no meio das carteiras, trazia seu violão para a sala de aula e cantava cantigas infantis conosco. Ensinava-nos a recitar poesia e, como Mr. Pister, era um belo contador de histórias. As aulas eram gostosas, divertidas. Monsieur Martin era uma pessoa doce, nunca se irritava, nunca nos agredia, contrariamente à histérica Madame Nazi, que nos ensinava a fazer cálculos aos berros. Com ele aprendi o gosto pela recitação... Adorava declamar para a classe – Victor Hugo ou Robert Desnos – e, freqüentemente, voltava para casa cantando “Colchique dans les prés”. Aos doze anos, muito empolgada, resolvi que seria poeta e comecei a escrever. Escrevia com gosto e naturalidade. Meu projeto se interrompeu com a ida (minha e de minha mãe) para a França.

Aos 34 anos, na UNICAMP, na sala da professora Águeda, o tempo deu um giro. Águeda me pediu para ler um trecho da “Jeune Parque” de Paul Valéry. Fui para a frente, sentei-me junto à sua mesa, exatamente como quando eu tinha doze anos, e comecei a declamar, deixei-me levar pela música dos versos e, entre

duas estrofes, abracei minha infância. Hoje todas as perguntas continuam na minha cabeça com a mesma intensidade da adolescência, perguntas que afloram diante da beleza absurda da vida, apesar de sua violência e sua dor. Ensaiei para essas perguntas respostas cada vez mais complexas e elaboradas e tenho vivido estes nove últimos anos de pós-graduação como a tentativa de gaguejar a melhor resposta possível, de mãos abertas e cheias, como se pudesse arrancar meu coração e colocá-lo sobre a mesa da sala aula, entre duas páginas de um livro, e deixá-lo ali pulsar.

Hoje tenho a sensação de que o melhor texto será o próximo, que o melhor poema será outro, que a melhor aula nunca aconteceu, que o melhor professor talvez tenha sido uma projeção. Hoje, embora esteja consciente de que minha ingenuidade provavelmente só me enfraquece, sinto uma ternura imensa por meus professores, por meus colegas, por meus estudantes. Continuo a apostar, apesar de todas as nossas limitações, dos cenários muitas vezes tristes nos quais nos encontramos, apesar das péssimas condições de trabalho da maioria dos professores no Brasil e da ausência de sentido de nossa condição, que conseguiremos construir uma escola sem grades. E quando desanimo ou me amedronto, posso fisgar na memória um estilhaço de riso, o embalo das cantigas de Monsieur Martin, a graça de usar um vestido amarelo.

Histórico do Núcleo de Estudos e Pesquisa do UNIFIEO

Ano: 1999

- 14 de abril Lançamento do Manifesto da Transdisciplinaridade – Ed. Triom do Prof. Basarab Nicolescu.
Conferência na USP de Basarab Nicolescu sob as diretrizes da Unesco no século XXI.
- 15 a 18 de abril Encontro Catalisador organizado pelo Cetrans – USP (vinculado) à Pró-Reitoria de Pesquisa Científica).
Conteúdo do encontro no <www.cetrans.futuro.usp.br>
Tema “A evolução da educação para contribuir no desenvolvimento de uma sociedade sustentável”.
- Julho Introdução com o C.I.R.E.T. na França e com o Museu do Louvre.
Desenvolvimento de parcerias tendo em vista a criação de um grupo de Estudos sobre inter e transdisciplinaridade no UNIFIEO.
- 28 de agosto Síntese do Manifesto para os Chefes de Departamentos e Coordenadores do UNIFIEO.
Eixos de discussão:
 - uma visão (a trans-relação do que se situa entre, através e além das disciplinas
 - uma atitude (aprender a ser)
 - uma práxis (a sustentabilidade da sociedade)
- 25 de setembro Decisão após a discussão por parte do grupo de estudos

sobre inter e transdisciplinaridade e aprofundamento do tema.
O núcleo é criado.

15 de outubro Palestra com o Prof. Basarab Nicolescu.
Tema: “Reforma da Universidade está vinculada à reforma do pensamento”.

19 de outubro Palestra de Jean Claude Filloux sobre Ética e Direitos Humanos.

Novembro Definição de Estudos para o ano 2000
1. a complexidade
2. os níveis de realidade
3. a lógica do terceiro incluído
Circulação do texto “Aprender a ser” de Mariana Lacombe, disponível nos sites do Cetrans e Ciret.

Ano: 2000

30 de março A Complexidade
Estudos conduzidos pelo Prof. Dr. Derly Barbosa, Profa. Dra. Maria Elisa Pires de Mattos Ferreira, Profa. Mariana Lacombe.

8 a 11 de junho Segundo Encontro Catalisador, com a presença de 50 pesquisadores formadores transdisciplinares.

Temas: Lógica e transdisciplinaridade

Imaginário

Transreligião

Transcultura

Cibernética

Palestrantes: Prof. Dr. Nicolescu (FR), Prof. Dr. Patrick Paul (FR), Prof. Dr. Martin Rosemberg (USA), Prof. Dr. Galvani (Quebec), Prof. Dr. Steven Wanestrom (USA), Prof. Augusti Nicollau Coll (ESP).

05 de setembro Palestra sobre “A Lógica do Terceiro Incluído” – Profa. Mariana Lacombe.

26 de setembro O Terceiro Incluído

- Profa. Maria Bernadette Santana Pitteri apresenta uma leitura psicanalítica da lógica clássica Aristotélica
- Prof. Leonardo Pujatti expõe as novas lógicas Para-consistente, Para-completa e Noalética .
- Eu mesma estudo os movimentos de ordem (lógicas aristotélicas e novas lógicas) e o caos necessários para compor o sentido de nossas vidas.

11 de novembro Os Temas Transversais na Literatura

O núcleo começa a produzir conhecimento inter e transdisciplinar.

Ana Maria de Pinho e Antônio Andrade apresentam os primeiros trabalhos de pesquisa transdisciplinar através da aplicação desses conceitos na sua disciplina, a Literatura.

Ano: 2001

19 de março “Ensino à Distância e Transdisciplinaridade”

Mesa-redonda com Prof. Fredric Litto e Maria de Mello (Cetrans-SP) coordenada pela Profa. Mariana Lacombe.

16 de abril “Etnografias” – Tema da palestra “Produção de Imagem e

Conhecimento Intercultural”.

Mesa-redonda com Prof. Dr. Fernando de Tacca (Chefe de Departamento do Instituto de Artes da UNICAMP – Campinas) coordenada pela Profa. Mariana Lacombe.

14 de maio

“Trabalho e Educação – Uma abordagem transversal”

Mesa-redonda com Prof. Aurélio Eduardo do Nascimento (sociólogo), João Clemente de Souza Neto (UNIFIEO) e Felipe Bazo Torres (UNIFIEO) coordenada pela Profa. Mariana Lacombe.

18 a 21 de maio

Terceiro Encontro Catalisador

“A Evolução Transdisciplinar na Educação” – 29 apresentações pelos membros do Cetrans e uma palestra sobre “Os Limites da Matemática” pelo Prof. Dr. Gregory Chaintin (USA).

Tema do encontro: “A ampliação do diálogo no que se refere à formação, à mudança de pensamento, à reforma da educação, e sustentabilidade da sociedade e do ser humano”.

Ano: 2002

O ano 2.002 corresponde ao momento de oficialização dos estudos e pesquisas transdisciplinares no UNIFIEO, com os projetos de publicar uma revista temática sobre todos os eventos conduzidos e vivenciar um segundo seminário inter e transdisciplinar, assim como manter encontros quinzenais de pesquisa conjunta.

BIBLIOGRAFIA

ARENDDT, Hannah. *A vida do espírito*. Rio de Janeiro: Ed. Relume Dumará.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1986.

BACHELARD, Gaston. *La Philosophie du non*. Paris: P.U.F., 1981.

BACON, Francis. *Aforismo sobre a interpretação da natureza e o reino do homem*. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

BARBIER, René. *L'écoute sensible en Sciences Humaines Approches Transversales*. Paris: Ed. Anthropos.

CATARINA da Siena. *Ne dormons plus, il est temps de se lever*. Ed. Cerf. Fides, 1998.

CANETTI, Elias. *Massa e Poder*. São Paulo: Cia das Letras, 1995

CHARENTIN, Gregory. *Os limites da matemática*. Conferência CETRANS – USP, Maio/ 2001.

DELEUZE, Gilles. *Selvagens, Bárbaros e Civilizados*.

DELEUZE, Gilles. *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34, 2001.

DERRIDA, Jacques. *A Farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 1991.

DELORS, Jacques. *L'Education, un trésor est caché dedans*. Paris: Ed. Odile Jacob, 1996

DEVELAY, Michel. *Donner du sens à L'école*. Paris: E.S.F., 1996.

DE CERTEAU, Michel. *A Invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREUD, Sigmund. *O Futuro de uma ilusão*. São Paulo: Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. *O mal -estar na civilização*. São Paulo: Imago, 1988.

FREUD, Sigmund. *Recordar, repetir, elaborar*. Obras Completas. vol. 12. São Paulo: . Zahar.

FILLOUX, Jeanine. *Du contrat Pédagogique*. Paris: L' Harmathan, 1996.

GERBER, Inácio. Encontro presencial do CETRANS. *Quem sou eu?* USP, Escola do Futuro, primeiro semestre 2001.

HADJI, Charles. *Pensar e agir a Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HADJI, Charles. *A avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HANNOUN, Hubert. *Les paris de l' Education*. Paris: P.U.F., 1996.

LACAN, Jaccques. *Les formations de l'Inconscient, Le séminaire livre V*. Le Seuil, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. *Autrement qu'être ou au-de-là de l'essence. Le livre de Poche. Entre nous ou essai sur le penser à l'autre*. Paris: Grasset, 1991.

- LABORITT, Henry. *L'éloge de la fuite*. Paris: Ed. 10-18-1981.
- LYOTARD, Jean François. *O inumano*. Lisboa: Ed. Novos Rumos, 1970.
- MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer, Ethique et Pédagogie*. E.S.F., 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio de uma razão sensível*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- LE MONDE. Bilan *Économique*, 1998.
- MELLO, Maria de. *O olhar transdisciplinar*. Terceiro Encontro Catalisador, Maio de 2001.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Oeuvres Complètes*. Paris: Ed. Rabort Laffont, 1993.
- NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- PAZ, Otavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- PROST, Antoine. *Conférence Inaugurale de la V^{ème} Biennale de L'Education et de la formation*, en Sorbonne. Paris, avril, 2000.
- PLATÃO. *Phèdre, préface de León Robin*. Ed. Des Belles Lettres.
- PREVOST, Abbé. *Manon Lescault*. Paris: Ed. Garnier Flammarion, 1967.
- PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie à L' école des differences*. Paris: E.S.F., 1995.

POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. Coimbra, 1984.

PLOTINO. *Tratado das Enéadas*. São Paulo: Polar Editorial, 2000.

RICOEUR, Paul. *Soi- même comme un autre*. Paris: Le Seuil, 1990.

RANDOM, Michel. *La pensée transdisciplinaire et le réel*. Paris: Pervy, 1996.

SOFOCLES. *Antígona*. São Paulo: Diffel, 2001.

STEINER, Georges. *Les Antigones*. Paris: Gallimard, 1986.

SERRES, Michel. *Le tiers instruit*. Paris: Ed. Bonffoneries, 1991.

VARELA, Francisco. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.

YANNICK, Joyeux. *L'éducation face à la violence*. Paris: E.S.F., 1996.