

MARIANA THIERIOT LOISEL

# **O Risco de Filosofar**

DIÁRIO DE UMA DESCOLECIONADORA



MARIANA THIERIOT LOISEL

# O Risco de Filosofar

DIÁRIO DE UMA DESCOLECIONADORA

BRASIL  
CANADÁ  
2015

PROJETO *philosophart*



© 2015 Mariana Thieriot Loisel.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia ou gravação) ou arquivada em qualquer sistema de banco de dados sem permissão escrita da autora.

**Editora**

Maria Cristina Galvão (Quadrioffice Editora)

**Projeto gráfico**

Adriano Perissutti (Soggetto Design)

**Telas**

Mariana Thieriot Loisel

**Fotos**

Patrick Loisel

**Revisão**

Ana Lúcia Corrêa Darú

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

L835r

Loisel, Mariana Thieriot.

O Risco de Filosofar, Diário de uma Descolecionadora / Mariana Thieriot Loisel - Quatro Barras, PR: Quadrioffice Editora, 2015.

176 p.: 15x21 cm, ilustr.

1. Filosofia 2. Cotidiano 3. Arte 4. Fotografia

I. Mariana Thieriot Loisel II. Patrick Loisel III. Título

ISBN – 978-85-99396-22-3

CDD 755-770

---

# DEDICATÓRIA

*A meus Diretores de Pesquisa  
Philippe Meirieu e Elisa Angotti Kossovitch,  
e aos Prof. Dr. Celso Favaretto e Michel Develay.*

*A Patrick A. M. P. Loisel, meu marido,  
Com meu fiel afeto e constante admiração.*

*“O vento sopra onde ele quer,  
e pode-se ouvir seu sopro,  
mas nunca se sabe de onde ele vem  
nem para onde vai.”*



## AGRADECIMENTOS

*A esperança no ser humano, chama que hoje me move, respira e espero, confiante, que me sobreviverá.*

*À minha família, com renovado afeto.*

*A todos os colegas de trabalho do UNIFIEO, do CETRANS, do C.I.R.E.T., da Faculdade de Filosofia do Mosteiro de São Bento, pela alegria cotidiana de termos exercido juntos, com simplicidade, a profissão que escolhemos e gostamos, apesar dos tempos sombrios e das condições adversas, que o campo da educação brasileira vem atravessando.*

*Aos meus queridos, talentosos e promissores estudantes presenciais e virtuais, pelo dever compartilhado entre falas e textos. “À vossa força serena”.*

*Aos amigos, pela torcida, pelo afeto sem condições, pelo riso e pelas lágrimas, pelas brigas e pelas pazes, pelas demoradas e inesquecíveis conversas.*

*À Vida, com serena devoção.*



## PREFÁCIO

Conheço Mariana há anos. Nos espaços acadêmicos, nossas vidas se entrecruzaram e, desde então, partilhamos ideias e experiências, como as que tivemos entre os anos de 1999 e 2002, no UNIFIEO.<sup>1</sup> Nessa época, foi criado o Núcleo de Estudos Inter e Transdisciplinares (NEITRANS), subordinado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e nas atividades que nele desenvolvemos tivemos a oportunidade de constatar que a institucionalização da Inter e da Transdisciplinaridade não pode existir sem que antes se viva uma etapa de transição, a qual ela denominou de “Metadisciplinaridade” — e a que eu logo aderi. A ideia da “Metadisciplinaridade” despontou, quando pudemos verificar que há um período anterior às duas primeiras, caracterizado pela necessidade de um exercício individual dos envolvidos, englobando uma problematização da relação da consciência do sujeito com o conhecimento perlaborado solitariamente no âmbito da sua disciplina e também com entre/através de outras. Poderíamos dizer que, antes de

---

1 UNIFIEO: Centro Universitário FIEO, em Osasco, Estado de São Paulo.

alguém poder se aventurar na Inter ou na Transdisciplinaridade, há que existir uma “intradisciplinaridade”. Dessa forma, durante nosso trabalho no NEITRANS, descobrimos também que o exercício de “Metadisciplinaridade” pede uma problematização constante dentro de uma organização por parte de seus atores, da relação entre o conhecimento produzido e transmitido e a consciência que o produz. É este movimento que pensamos ter a força de transformar nossa escola — de um espaço reprodutor das desigualdades e inibidor da possibilidade humana de criar,<sup>2</sup> — em uma organização verdadeiramente aprendente.

Assim, advogando ideias muito próximas, Mariana e eu lecionamos juntas em vários cursos e vimos realizando muitas parcerias vida afora. Agora, com muita alegria, repito, vejo que minha amiga está conseguindo realizar um velho e querido sonho: publicar uma obra de filosofia que coloca as crianças e os jovens como ponto de partida e como ponto de chegada. Como tudo o que Mariana se propõe a fazer, este livro é bem escrito, elaborado com muito amor, carinho e competência.

Abordando temas difíceis e escorregadios da vida humana, o trabalho que aqui apresento não fica restrito a uma disciplina específica ou a um determinado nível de ensino. Tomando sua própria vida como referência, Mariana buscou, em sua existência mesma, a matéria prima para a reflexão e para a pesquisa. Lutando contra inúmeros obstáculos, deixa-nos perceber nas entrelinhas de seu texto o quanto procura manter viva a subjetividade do desejo no campo profissional, valorizando o sonho, a utopia e, numa lucidez da consciência da complexidade da vida, não se esquece de incorporar os medos e os sentimentos considerados negativos e as imperfeições próprias do humano.

---

2 Originariamente, havia duas palavras distintas que carregavam consigo dois diferentes significados: criar - tirar do nada, dar o ser, inventar, dar causa, fundar; criar - nutrir, dirigir a alimentação, o desenvolvimento, crescimento dos indivíduos. (Cf. FONSECA, Simões da. Dicionario Encyclopedico Ilustrado da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro/Paris: H. Garnier, Livreiro-Editor. 1913. Atualmente, não mais fazemos essa distinção, o que, infelizmente, acaba gerando uma certa confusão ou ambiguidade.

Com seu trabalho, Mariana sai em defesa dos mais fracos, dos socialmente excluídos, mostrando-nos que o aprender é um direito inalienável do ser humano. Mas, para que esse direito seja exercido é preciso que muitas coisas sejam transformadas na Educação, como por exemplo, as relações estabelecidas com a avaliação, abandonando a concepção que faz dela uma fonte de baixa autoestima ou de sucesso na vida, para ser um momento privilegiado de cada um pensar por si próprio. Na visão de Mariana, da qual participo, a relação pedagógica deveria ser percebida não como momentos de transmissão de conhecimentos prontos, acabados e certos, mas como uma trajetória a ser percorrida, histórias de vida a serem compartilhadas. Nessa caminhada, os jovens iriam estabelecendo uma relação com o conhecimento cuja característica fundamental seria a de não temer a incerteza e o imprevisível, acolhendo as diferenças que, como diz Mariana, “tornam a composição dos sentidos possível”.

Quantas vezes ouvi dessa minha amiga que se não aprendermos a filosofar desde os anos escolares iniciais, em todas as matérias, questionando o sentido do que estamos ali fazendo, não teremos como relacionar o conhecimento científico com a existência do ser humano que elabora, constrói e transforma esse conhecimento, elaborando-se, construindo-se e transformando-se por meio dele. Em nossas “perlaborações” concordamos sempre que é preciso levar nossos alunos a compreenderem que a Ciência somente faz sentido se ela ficar subordinada às necessidades humanas, pautada na Ética, e nunca admitirmos a inversão dessa relação.

Assim, a obra que aqui apresento traz a qualidade da leitura prazerosa sem que isso signifique um rigor menor na apresentação dos conceitos. Escrita na dose certa, não carrega a marca do simplismo nem a de uma linguagem que ao invés de atrair o leitor para o filosofar, vacina-o contra a maravilhosa capacidade humana do pensar.

O texto, com o qual Mariana nos brinda, funda-se em modos de percepção da existência que reconhecem a complexidade do ser humano e do mundo que o cerca, a admissão de vários níveis de realidade que atravessam este mundo e este ser humano e a necessidade de exercer mediações, por meio de uma lógica da inclusão, favorecendo a emergência do sentido do “saber aprender” com e a partir da alteridade, sempre tendo como pano de fundo a intranquilidade.

Maria Elisa de Mattos Pires Ferreira

São Paulo, inverno de 2005.

# SUMÁRIO

017		INTRODUÇÃO
030		CAPÍTULO I
		REVISITANDO O DESEJO
052		CAPÍTULO II
		AS ATITUDES NÃO INTENCIONAIS
089		CAPÍTULO III
		O PAPEL ÉTICO DOS OBJETOS DE SABER
112		CAPÍTULO IV
		PERLABORAR OU A CONSCIÊNCIA DO NÃO INTENCIONAL
		- PRIMEIROS ELEMENTOS DA INTRADISCIPLINARIDADE
157		ABERTURA
159		APÊNDICE
160		MEMORIAL ACADÊMICO
170		BIBLIOGRAFIA
173		BIODATA
174		TELAS





**NUNCA TE ENTREGUES**

# PALABRAS PARA JULIA

José Agustín Goytisolo (Barcelona, 1928-1998)

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.

## INTRODUÇÃO

Segundo Michel Develay, “La construction de la loi constitue le fondement de l’éducation”<sup>3</sup> (“A construção da lei constitui o fundamento da educação”). No entanto, qual é o sentido desta lei e como se dá esta perlaboração?

Hoje, entendo por lei uma orientação que tem a finalidade de cuidar do ser humano, garantir-lhe igualdade de oportunidades, condições de educação e de saúde que possam favorecer seu desenvolvimento plural, alegre, intenso, constante e inacabado... Referir-me-ei simultaneamente a dois textos de lei que defendem esta “igualdade de oportunidade” a qual todo ser humano, ao menos no papel, teria direito: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o texto que tem o mérito de circular entre vários países, ou seja, a Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). A esses dois acrescenta-se, agora, O Estatuto da Criança e do Adolescente. Frequentemente, esta relação que permitiria a perlaboração do “cuidado” para consigo, com os

---

3 DEVELAY, Michel. *Donnes du sens à L'école*. Paris: Ed. E.S.F., 1996, p. 81.

outros e com o mundo, que Emmanuel Lévinas denomina *souci* e que vai possibilitar a lenta apropriação do conhecimento, pode conduzir alunos e professores a confrontos e sofrimentos desnecessários.

Diante dos erros, travam-se 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 e dor se acumulam em ambos os lados. Desse modo, a Lei, ao invés de ser elaborada em conjunto, dialogicamente e, portanto, compreendida e aceita porque legitimada racionalmente, é imposta ou rejeitada. Mais do que compreendida, ela pode ser experienciada como um ato de cuidado, amparo e sustentação que viabiliza, ao invés de cercear.

Durante este estudo, após o ensaio de definição do conceito de desejo, no primeiro capítulo, 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 explícitas ou mudas. Analisarei, no segundo capítulo, de que forma estas atitudes não intencionais manifestam os desejos, através da desvalorização ou supervalorização do sujeito, da depreciação de um determinado tipo de saber, diante dos erros que refletem a dificuldade de assimilação por parte do aluno, ou da supervalorização, da onipotência do mesmo sujeito diante dos acertos que consegue produzir e que ele desejaria definitivos. No desenrolar do terceiro capítulo observarei como canalizar nossos desejos no contexto educativo, durante a perlaboração mútua do conhecimento, pela mediação dos vários objetos do saber, ou “disciplinas” e “meta-avaliar” nossas atitudes não intencionais. No quarto capítulo, apresentarei alguns projetos desenvolvidos no cotidiano universitário, 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 perlaboração dos significados humanos. Não concluirei. Embora tenha pesquisado durante anos esta temática, minhas observações continuam em aberto, penso que é possível compor

com a não intencionalidade da consciência humana, acolher, dar forma ao que surpreende em nós, à nossa estranheza, à nossa diferença, no entanto, até que ponto e em que instituições?

No decorrer de meus onze anos de docência no Ensino Superior formulei pouco a pouco 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, estes desejos são acolhidos com cuidado, canalizados para a composição mútua, a perlaboração do conhecimento através das modificações, por vezes, verdadeiras metamorfoses dos objetos de saber, eles legitimam o desempenho, tanto dos alunos quanto dos professores as atitudes não intencionais e precisam ser aceitas e reconhecidas como a fonte imprevista, que se situa na origem das mais belas obras produzidas pela condição humana. Como escreve Basarab Nicolescu<sup>4</sup>, se não optarmos hoje por um diálogo autêntico, capaz de atravessar os vários campos disciplinares e de restabelecer o trânsito entre a consciência que elabora e o conhecimento elaborado, “amanhã poderá ser tarde demais”. De fato, a forma cada vez mais mecânica e fragmentada com a qual o conhecimento é produzido, o esvaziamento da subjetividade das salas de aula, o empobrecimento do conteúdo cultural transmitido, a ausência de vetores norteadores das propostas educacionais e a falta de sonhos, fazem que, para muitos, ensinar e aprender sejam tarefas de cunho utilitário e obrigatório, cada vez mais desprovidas de sentido e de prazer. No entanto, apesar do cenário difícil no qual se encontra a Educação no Brasil, hoje, vamos nos deixar embalar pelos versos de Fernando Pessoa:

*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.*

---

4 NICOLESCU, Basarab. Manifesto da Transdisciplinaridade. São Paulo: Ed. Trion, 1999.

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.

Plagiando o poeta, meu método de trabalho foi, muitas vezes, avesso aos dispositivos metodológicos que pretendem antecipar com precisão os passos do desenvolvimento humano, constituindo-se em cima das oportunidades apresentadas. Embora tenha estudado com alguma profundidade o Construtivismo, o Sociostrutivismo e a metacognição, muitas vezes, usei “a ausência de dispositivos”, a intuição, a sensibilidade, como meu melhor dispositivo. A fim de poder acolher e incluir 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, como uma tela branca, de um solo, 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 adesão à calma na sala de aula, isto é, a contenção da agressividade: 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 autorize a tomada de risco conceitual, a ousadia das discórdias, a coragem do exercício da consciência filosófica e do aprendizado mútuo. A contenção da violência equivale às boias para quem aprende a nadar ou às rodinhas laterais da bicicleta para quem aprende a pedalar; é um “amortecedor”, “um protetor” dos tombos, daqueles que se aventuram na *disputatio* filosófica. Ela não é, de modo algum, a garantia de que não haverá crises ou dificuldades, mas é uma forma de prevenir e antecipar essas dificuldades de tal maneira que, se ocorrerem, poderemos nos lembrar de que estamos num contexto pacífico e que, portanto, precisamos efetuar um trabalho reflexivo a partir do estranhamento 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 socrática, na qual me inspirei, muitas vezes, como um método que, num primeiro momento se faz vazio: ignorância, silêncio, esforço e interrogação... Como conferir sentido ao desejo humano? E que sentido seria este? Como perlaborar conhecimento a partir de uma motivação autêntica, genuína, preservada, quase inocente? Como encontrar respostas para a nossa presença no mundo, que não sejam lições decoradas e permitir a paciente e profunda perlaboração que essas respostas necessitam? Como criar enigmas onde apenas existem a indiferença, o ressentimento, o ceticismo ou a obediência cega de uma geração para qual parece, às vezes, que “tanto faz como tanto fez...” Como ascender ou reascender não só a vontade de viver, assim como a 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, bela e feliz, um passeio num jardim, como pretendia Epicuro? Podem não haver respostas definitivas, mas já existe um método rigoroso, quase trilenar, de levantamento das perguntas num espaço neutro. Prefiro a ternura à ironia, no entanto, nunca deixo de perguntar, conservadoramente, em cada classe, a cada ano letivo: “Afinal, quem somos?”; “O que queremos?”; “De onde viemos e para onde vamos?”. E, dentre os dogmas do ceticismo absoluto ou das respostas profetizadas, procuro acordar, em cada um, o desejo de encontrar suas respostas, de dar-lhes forma pacientemente com estudo e com a coragem para enfrentar, às vezes, várias desconstruções, perdas, idas e vindas nos labirintos desconfortáveis do imaginário, 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<sup>5</sup>, estabelecendo cenários, roteiros com toda a habilidade e sedução do contador de histórias, além da presença subversiva do ator, pode, às vezes, quando temos sorte, dar aos estudantes a vontade de nos escutar e, para além do discurso, a vontade de redigir seus próprios discursos, num movimento de coautoria, de composição, graças à mediação dos objetos de saber.

Ora, situar as atitudes não intencionais suscitadas pela dimensão subjetiva, ou inconsciente, até das táticas de aprendizado que interagem com a intenção e a vontade explícitas 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, claro, vários erros serão cometidos, que a sedução e suas derivas estarão presentes e que só através de inúmeras metamorfoses poderemos nos compor humanos, apoiando-nos nos nossos 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 composição mútua, é a vivência do diálogo com nossas atitudes não intencionais, que dificultam um percurso de ensino e aprendizagem, tornando consciente o desejo, dando-lhe um significado ético através das elaborações linguísticas, artísticas, científicas que o conhecimento possibilita.

Se observarmos com cuidado o processo maiêutico de conascimento do saber, é possível identificar dois momentos que se alternam ou, por vezes, se sobrepõem durante a aula: a dúvida e o parto. A ironia

---

5 MEIRIEU, Philippe. *Leçon de Philosophie de L'éducation*. Grand Anphi: Université Lyon II Lumière, 1991.

socrática<sup>6</sup> consistia em afirmar, como o próprio Sócrates ressalta em sua defesa, que a única coisa realmente sábia é que ele nada sabia, e assim duvidava e confundia seus adversários com perguntas embaraçosas. A razão de ser desta ironia era conseguir por parte de seus interlocutores a humildade e a esperteza necessárias ao aprendizado, que demanda a formulação de questões e problemas, não longe da postura tão conclamada pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - 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 da Academia?

Hannah Arendt<sup>7</sup> analisou dois itinerários metafóricos para a ironia socrática: a função “paralisadora” da arraia elétrica e a função atenzadora da mosca. “Segundo Platão, alguém o chamou de “arraia elétrica” um peixe que ao seu contato, paralisa e entorpece. 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 atenzar”.<sup>8</sup> Pensar é uma liberdade difícil, requer concentração, persistência. Ora, os motivos são inúmeros para não pensar, para seguir agindo como

6 SÓCRATES. Defesa de Sócrates. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1979.

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

8 ARENDT, op. cit., p. 130-132.

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, “crísica” 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 mesmo, sair do contexto no qual se encontra imerso, medir a própria ignorância e pensar. 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: “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” com a 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 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 de Platão, aponta o quão difícil, o quão tênue é a verdade, o bem para um é veneno

---

9 ARENDT, op. cit., p. 145.

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”.<sup>10</sup>

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 o sentido vem primeiro e o conforto material vem 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: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 zoom. Um animal que nasce, cresce, pertence à *physis*. Ou seja, Sócrates é alguém que auxilia o outro a inventar e não a reproduzir discursos. Contrariamente a Platão, não arquitetou nenhuma Teoria das ideias, morreu por elas. Resistir à tirania do sentido imposto unilateralmente ou a proposta enfática politicamente correta – de “ausência de sentido”, parece ser um bom método de resistência no Ensino Superior.

Estudando o método Socrático, Platão o opõe à sofística. A denúncia de Platão em relação à sofística não é o recurso à memória, segundo 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

---

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

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 a essência de um discurso, seu fundo. Intimidados ou despreparados para arriscar um pensamento próprio, não ousam ou não sabem encontrar uma fundamentação em si próprios, portanto não habitam a própria fala que, apesar de “correta”, soa oca. Fulano falou, fulano pensou, fulano fez e a consciência hiberna, anestesiada pelo volume de informações. As provas, os rituais de passagem no final de ano parecem simulacros e de forma alguma permitem a expressão das diferenças.

A hora do parto é aquele instante em que, por vezes, após longos anos de estudo, de exercícios e preparação um estudante se reconhece capaz de conceber algo de cunho próprio, que se apresenta como uma contribuição inédita a tudo o que já foi dito e escrito, experimentando arriscando a autoria e tomando, desta forma, posse de sua liberdade de expressão. 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 ocorre como uma tomada de risco que exige, daquele discurso que nasce, valentia e inteireza. Humano.

Procurando registrar as aulas e testemunhar o caminho percorrido, usei o vídeo para filmar os medos, a timidez ultrapassada, um sorriso imprevisto uma fala espontânea e direta que se concretizava, um encontro que, de repente, acontece. Fizemos fotos, recolhi histórias de vida, escrevi diários, guardei flores e bilhetes recebidos após as aulas, lembranças de dias alegres ou trágicos na Universidade. No entanto, as conquistas que registrei não seriam apenas indicadores de meu imaginário? Do meu desejo? Sabe-se lá...

Nada em definitivo assegura que o diálogo ocorreu e deu suporte ao desenvolvimento ético do humano, exceto o que se desenrola no silêncio da consciência de cada um de meus estudantes. E ainda bem 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. Tenho que confiar em mim, neles e na vida.

Não possuo provas de nada, escrevo de mãos vazias. Para Sócrates a dialética é um “antídoto”<sup>11</sup> 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”.

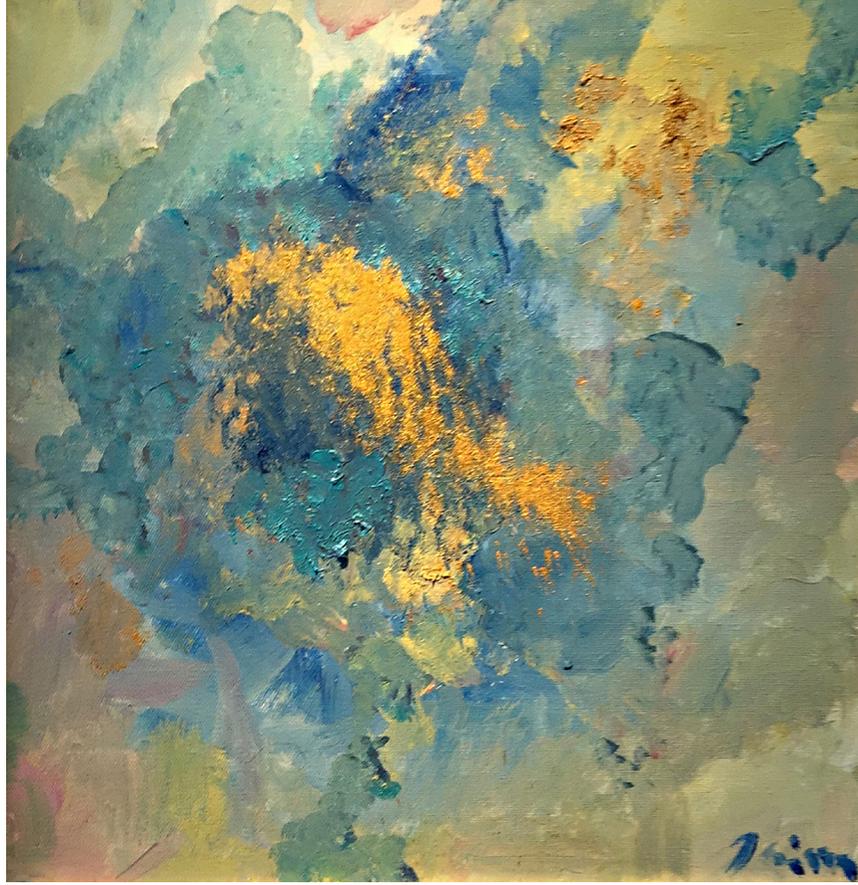
Nesse sentido, considero como pista possível e concreta a observação das metamorfoses dos objetos de saber que construímos. O objeto de saber traz nele próprio os vestígios, os fios das descobertas, as formas que o diálogo, em sala de aula, teceu. De tal modo que o objeto/tapeçaria de saber pode assumir um papel ético, ser canal, arremate de expressão e costura da transformação. Ao invés de partimos para o confronto, a exclusão ou a censura, podemos costurar o 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

---

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

alunos e, finalmente, como professora de Filosofia na França e no Ensino Superior, no Brasil. Ampliei, também, esta reflexão ao centro de pesquisa e estudos inter e transdisciplinares que coordenei no Centro Universitário FIEO - UNIFIEO - Fundação Instituto de Ensino para Osasco - cujas preocupações maiores foram a formação do professor pesquisador e o sentido de suas pesquisas. Atuei também como Coordenadora Adjunta de Pesquisa do CETRANS – Centro de Educação Transdisciplinar - e escrevi um livro com vinte pesquisadores de áreas e níveis diferentes. Do mesmo modo, atuo, há dez, na Pós-Graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu* em Psicopedagogia. As experiências foram muitas e a busca continua.

Trata-se para mim, em definitivo, de uma forma de manter viva a subjetividade do desejo, no campo profissional, através do sonho, da utopia, da tolice ou da insensatez, de querer uma humanidade que não tenha medo, vergonha de aprender, de ser imperfeita, limitada e até má, às vezes, imperfeições sem as quais ela seria semelhante às suas estátuas: inertes e desconhecedoras da alegria de sua capacidade fantástica de aprender a ser, de conceber obras plurais num processo de perlaboração que demanda a composição mútua para poder se efetivar. 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 pensar por si próprios, de forma provisória e inacabada, graças à cultura recebida. Assim concebida, a relação pedagógica poderia ser compreendida, não como uma etapa a vencer ou como um ajuste mecânico, mas como um caminho a ser percorrido, uma história a ser compartilhada.



**PROCURANDO A PRIMAVERA**

## 1. REVISITANDO O DESEJO

Procurando a primavera o dia todo,  
Não a encontrei.  
Apoiando-me em meu bastão,  
Atravessei montanhas e montanhas,  
E voltando para a casa  
Segurei um galho de ameixeira.  
Ali a encontrei;  
florescia em sua ponta.

Dai Eiki, poeta chinês do período Sung (960-1279) Citado por Shundo Ayoma Rôshi in Para uma pessoa bonita, Contos de uma mestra zen, Ed. Palas Athena, São Paulo: 2002. p. 82.

### 1.1. COMPLEXIDADE DOS DESEJOS EM SALA DE AULA

Quando um professor propõe um tema, se expõe diante de um aluno, de um grupo ou de uma classe, ele delinea enigmas, como por exemplo: “Como seria a vida em São Paulo ou em qualquer outro lugar, sem a suspeita, o medo e a desconfiança?” ou “Como seria a vida da cidade, se todos se comprometessem com seu andamento e não fossem tão omissos ou indiferentes?” Imediatamente este professor produz uma tensão entre a experiência concreta do real e como poderia ser a vida de seus alunos num mundo no qual seus direitos fossem respeitados. É como se fizéssemos um paralelo entre os textos da Declaração dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança ou o Estatuto do Menor e do Adolescente, assim como da Constituição Brasileira, que indicam o “dever ser” na vida da *polis*, com o que realmente “é” o dia a dia da sociedade no Brasil.

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 sujeito e seu desejo. Essa distância, esse vazio e esse espanto que, por exemplo, circulam entre um

Lévi-Strauss e a morte lenta dos índios Bororo, no interior do Brasil, 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 nossa inúmeras leis e uma cidadania de papel, aponta para uma regra humana invariável: nosso quase que constitutivo inacabamento. Não parece haver, para nós, nenhum desabrochar definitivo, nenhuma satisfação, nenhuma plenitude anunciada: “uma flor que desabrocha já está prestes a murchar”...

Segundo Olivier Reoul, 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”<sup>12</sup> 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, estático; que sua natureza apresenta esta característica de exceder-se; que ela é tanto construída quanto dada; que apela para a mediação de outrem, da natureza e de si mesmo. É fazer compreender que nenhuma forma particular é definitiva. A forma humana é sem contorno, cada um vai definir suas bordas, o que pode conter, o que transborda, o que se transforma, o que se libera e alça voo.

*[...] 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.*<sup>13</sup>

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

13 HADJI, Charles. Penser 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 e teorias gerais e os desejos particulares e subjetivos, os contextos plurais de sofrimento, agressões e as utopias pragmáticas da educação. A possibilidade de conseguirmos, um dia, conversar serenamente na Universidade, cruzar saberes e vivências, apontar vetores para nossas ações, talvez não seja suficiente para apagar mágoas, ressentimentos, dores, ódios, rivalidades, rancores e feridas acumuladas ao longo não só de nossa trajetória individual como também de nossa história coletiva. No entanto, vale tentar.

Assim como os músicos ou pintores, o pensador deve tentar sobrepor aos vestígios de violência, de sofrimento indevido, os fios tecidos da ternura e do esclarecimento, ressignificando as situações e evitando a repetição compulsiva das relações de poder e de injustiça na sala de aula, de tal modo que estes vestígios de violência armazenados na memória individual e coletiva e que possivelmente nunca se apagarão totalmente, não paralitem o caminhar do ser humano. Provavelmente, nunca saberemos as respostas ao enigma da condição humana, porém podemos nos alegrar pelo fato de ainda podermos compor conhecimento juntos, pela possibilidade de termos interlocutores e de correr o risco do filosofar. 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, percebemo-nos dois a formular o mesmo desejo de sentido e de afeto: de compreensão mútua...

E quando duas pessoas resolvem continuar buscando, embora pareça que tudo já tenha sido desvendado; amando, quando tudo desapontou, esboçando alguma esperança num céu revolto, numa terra palmilhada de desastres, que a primavera acontece.

A sala de aula de Filosofia pode apresentar-se como o campo de expressão das demandas de sentido, como espaço de diálogo e de autoformação.

Este campo de expressão é fundamental. Para Yannick Joyeux o diálogo aberto é o que permite evitar a loucura: “L'évite la folie en exprimant ma violence”<sup>14</sup> (“Evito a loucura exprimindo minha violência”). Olhar para os problemas colocados no caminho de cada ser humano, questionar seu sentido parece o único meio de não ser levado por estas dificuldades, apesar destas se apresentarem não intencionalmente com regularidade durante o processo de aprendizagem.

É, segundo Marcel Postic

*[...] 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. E 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”)<sup>15</sup> evidencia os pressupostos da Educação. Educar, segundo ele, pressupõe “uma certa confiança no homem”, acreditar que ele seja:

- Perfectível;

---

14 JOYEUX, Yannick. L'éducation face à la violence. Paris: Ed. E.S.F. 1996, p. 32.

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

- Capaz de experienciar as mutações de um desenvolvimento;
- Capaz de participar livremente do seu processo educacional.

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 arrisca e 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 risco, de “cognição creatriz”, uma aposta, um risco que recusa a paralisia do sentido e o desespero 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.

*Diário...*

Primavera.  
Comecinho do dia.  
Luz e sombra confundidos.

Na Faculdade de Educação que frequentei, 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 frequentado particularmente por profissionais da área. O incentivo da UNESCO para que sejamos “educadores – aprendizes”, que cuidemos de aprendizagem e de “ensinagem”, 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 a aprender, continuo acreditando na subjetividade neste processo. Muitas vezes, flagrei-me 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. Professores e alunos se apaixonam, alguns se casam, outros experimentam uma paixão platônica, anos a fio, outros se encontram às escuras. Na posição de alunos, o que desejaríamos: seduzir o professor, ser valorizado por ele, submeter-se ao desejo do mestre, destacar-se da massa ou adquirir um novo conhecimento, uma nova habilidade? Aceder à liberdade, ao sentido? Na posição de professor, o que desejaríamos: incentivar o aprendizado, estar a serviço do crescimento dos estudantes através da transmissão de um conteúdo cultural que lhes possa ser útil, ou seduzi-los, dominá-los, manipulá-los, impressionando-os 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, das armadilhas contidas no binômio “eu sei e você não sabe”. O desejo humano é polimorfo, 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 auto e coformação 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 omitindo ou evitando a demanda de igualdade de oportunidades. A sedução opera, não só para encorajar o trabalho de imersão exigido para o aprofundamento do conhecimento, mas para desencadear um mecanismo de eleição; “estreita é a porta e muitos são os chamados, mas poucos os escolhidos”. (Em geral os chamados são homens, heterossexuais, brancos, de origem ocidental e burguesa... Mera coincidência talvez? Nada contra eles, mas tudo a favor da inclusão do resto da humanidade no processo de perlaboração da cultura humana).

A partir dos questionamentos levantados no campo da Filosofia da Educação é possível estabelecer um diálogo com a Psicanálise, com a Sociologia e com Antropologia, que apontam polos diferentes e complementares 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 ou a dimensão paralisante, redutora e aprisionadora das organizações humanas. No âmbito deste texto 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 interessantes que poderiam ser explorados entre os movimentos do grupo de classe e dos grupos sociais. À medida que o texto 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. De fato, a sociedade molda o ensino, e o ensino molda a sociedade no movimento retroativo.

Raramente um professor consegue motivar e aprovar um grupo todo.

### 1.2. O DESEJO SUBLIMADO; CRIANDO CANAIS DE COMPREENSÃO E DE ULTRAPASSAMENTO

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 ideia do bem será através da visão de um belo corpo e o desejo que este belo corpo desperta.

*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 retomada 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 beleza em ti, fazes 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 para de trabalhar a própria estátua.<sup>16</sup>*

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.<sup>17</sup>*

Esta sublimação do desejo que visa o sujeito e, contém o sentimento provocado pela vista do 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; assim como a necessidade de 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 seria saber quando se conter, literalmente, lentificar-se, desacelerar, 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 sublimar o desejo, transferir ou deslocar o lócus do gozo, para que este nos leve ao sentido. A outra dimensão importante da metáfora é que não temos um

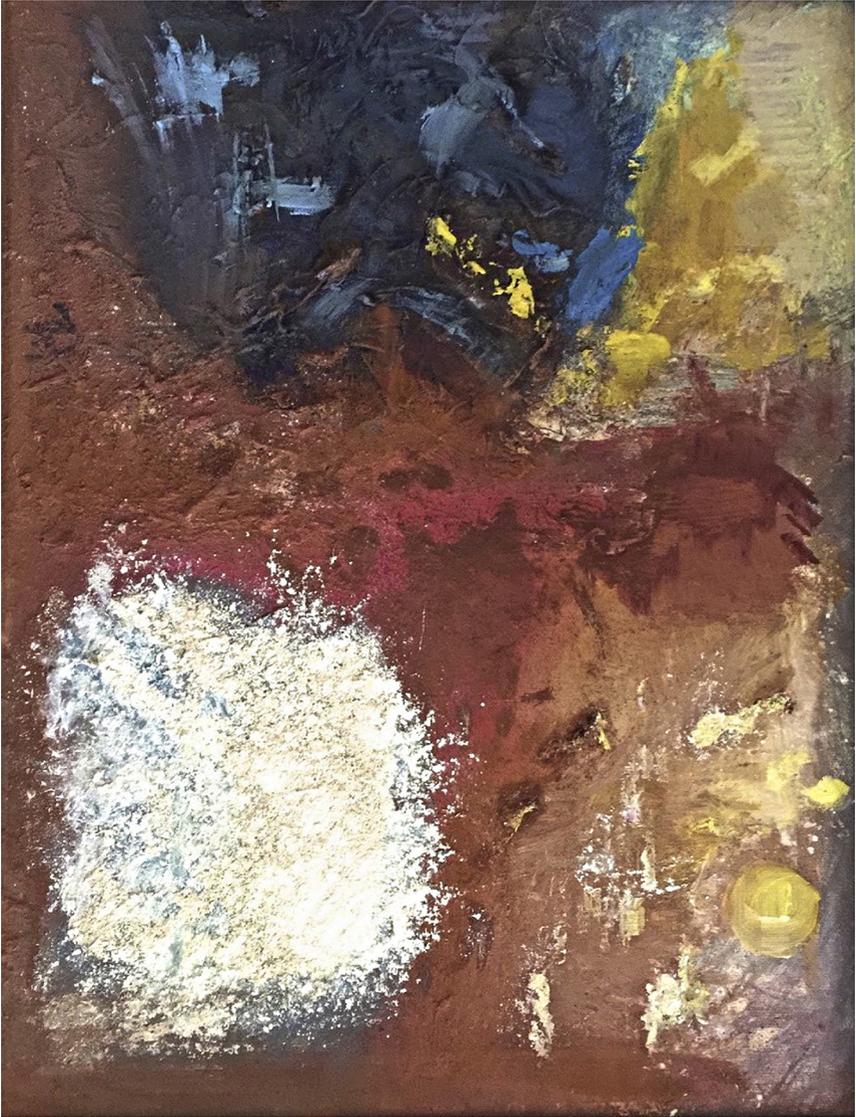
---

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

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

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 ou contenção, apoiada em argumentos racionais.

Outra imagem que significa a necessidade de compor com 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 de sua época se constrói em cima de frustrações e coerções, e não através da condução do desejo, como seria importante, ao invés de apenas reprimir. Poder fazer arte com seu outro, sublimar, criando assim um canal de expressão do desejo: poder sentir raiva ou fazer uma guerra no seu atelier com telas, tintas e pincéis, pintar *Guernica*, são atitudes muito diferentes diante da agressividade humana, uma coisa é proibir sem justificar, outra coisa é mediar, acolher e dar sentido: canalizar.



A confusão se instala...

### 1.3. O DESEJO REPRIMIDO SEM EXPLICAÇÕES E O PREÇO A PAGAR PELO USO DA FORÇA

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”.

Seguindo esta pista os trabalhos de Melanie Klein e Michel Develay evidenciam na criança a presença de uma “pulsão” epistemofílica; uma pulsão que quer viver, conhecer, compreender e ser compreendida, algo que a motiva a aprender, uma curiosidade, uma sede, uma alegria... E que precisa ser conduzida por uma razão sensível, capaz de antecipar num gaguejar desajeitado o desejo de falar e de encontrar respostas e de encontrar gozo no fato de poder nomear o que sente e pensa.

No entanto, esta pulsão pode tornar-se violenta, quando frustrada, inibida, coagida por injunções, algumas até contraditórias, que pedem a obediência cega às normas, às quais, por vezes, nem mesmo o adulto respeita, pois não as compreende: “Faça o que eu mando, porque eu mandei e ponto final. Não pode porque não pode. Se eu posso e você não, não é da sua conta, cresça e apareça”. E, sem motivos lógicos ou aparentes: “Porque eu quero e cale a boca!” “Fique quieto!” “Criança não tem querer.” “Homem que é homem não chora.” Este discurso opressor pode desencadear uma inversão do movimento da libido que, ao invés de pulsar a vida, pulsa a morte: *thanatos*.

Esta se torna “perversa, polimorfa” e busca satisfações alternativas a qualquer custo, o desejo se desloca para os mais variáveis objetos compensatórios para dar conta da frustração. Quem numa situação de incapacidade de agir como gostaria, não fumou um maço inteiro de cigarros, tomou todas, dormiu com a pessoa errada, saiu batendo a porta ou esvaziou a caixa de bombons? A energia se dirige, então, contra os outros, ou contra si próprio. Um bebê pode deixar-se morrer de tristeza,

uma adolescente vive de brisa e emagrece dez quilos no semestre, o professor se deprime ou estafa e o desejo não sabe que rumo tomar. A confusão se instala.

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.”<sup>18</sup> 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 sede 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”<sup>19</sup>, 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, e que demanda o exercício de uma razão afetada pelos sentimentos para saber como se posicionar diante do que se agita em si e quer viver.

---

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

19 FREUD, op. cit.

#### 1.4. O DESEJO RESSIGNIFICADO: O CANAL

Jacques Lacan, em seus escritos, conclui de forma enigmática que, em última instância, quem decide sobre nossos atos é “Lobjet ...” “o objeto do desejo”. Este objeto misterioso não se reduziria a um objeto qualquer de satisfação de nossas necessidades. Se tal fosse, qualquer homem serviria para qualquer mulher. No entanto, este objeto que nos satisfaria, diferente da realidade visada por uma pulsão *epistemophilica*, 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 irredutível, o imprevisível: o outro. Se fantasiarmos 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...”

É importante estar atento a 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, de maneira inteligível e sensível quando precisava. Ninguém nunca o acolheu com uma razão sensível, dando-lhe os instrumentos linguísticos, lógico-matemáticos, etc. para se traduzir 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 coautoria, na ausência de respostas definitivas. Sei que a lista dos distúrbios é longa, que os meios de os ultrapassar são complexos e específicos, sei porque tenho o costume trabalhar em inter e transdisciplinaridade com os colegas da Psicologia, da Psicanálise, da Sociologia e da Antropologia. Atualmente estamos também incluindo neste diálogo pesquisadores oriundos do campo

das ciências exatas como matemáticos, engenheiros, físicos, médicos e biomédicos. Por isso, sei que, em muitos casos, é preciso ir além do bem e do mal para tentar ver na experiência de sofrimento que um sujeito, professor ou aluno, atravessa um momento de *kairós*, uma oportunidade, 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, a leitura antropológica do ser humano nos aponta para a possibilidade de “ultrapassamento” contida no devir, de *autopoiesis*. É preciso puxar os fios deste “ultrapassamento”, da condição de refém das representações limitantes dos alunos ou dos professores e costurar os motivos que queremos no tecido de nossa história.

De fato, 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 alguém encontra um pouco mais de sentido, a partir da lenta composição do conhecimento, nasce uma alegria verdadeira, humana, ciente do que foi realizado: quando um aluno encontra uma solução para um problema, em que ele levou meses, ou anos, para resolver: como o avião voa, como a lâmpada acende, como o carro anda, por que o Sol se levanta e movimenta os painéis solares sobre as casas, há uma alegria. É possível compreender, ser feliz na escola e fora dela sem ser reduzido 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 e crescer...

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

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 *epistemophilica* de nossas pulsões.

Abelhas não precisam se reunir e trocar ideias para decidir quem as vai governar e formigas não variam as formas de construir seus formigueiros.

A segunda constatação é que não é por que 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, fazer amor, 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 perlaboração de um sentido humano, compreensível e compartilhável, ético, para nossas vidas.

Se esta explicação se instala no campo da complexidade, isto não equivale a “confuso”, nem mesmo a “ambíguo”, ainda que a complexidade da situação “sujeito-objeto” tenha autorizado muitas ambiguidades, 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*<sup>20</sup>; desta forma, “o pensamento complexo é regido por um

---

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

*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 a 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.

#### 1.5. A DIFERENÇA QUE BROTA DO RECONHECIMENTO DO VALOR DO IMAGINÁRIO

A complexidade do desejo, que não expressa apenas necessidades biológicas, porém, é portadora de uma demanda de sentido, situa-se 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, estranho, ameaçador, patológico, assustador, pode ser também compreendido como um fabuloso manancial de criação. O desejo de ir para a Lua 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 gravadores e celulares (não é à toa que a música mais famosa do grupo de rock Beatles se intitula “Imagine”...). O desejo humano, quando se acende, produz uma abertura, desencadeando sonhos e novas possibilidades ao interagir com o pensamento lógico.

Nesse contexto, é muito importante que o desejo humano possa entrar em contato com uma cultura que permita sua expressão. 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 e até transfigurar a realidade.

O sonho pode ser tecido, a distância entre o ideal e o vivido pode ser momentaneamente abolida e fadas, bruxas, cavaleiros e dragões podem

dar aulas. O papel das histórias, dos contos, das lendas, da poesia, dos mitos, do teatro e do cinema na formação ética de uma pessoa pode ser um importante elemento de resistência cultural.

Diante do que foi dito, não temos, ou não deveríamos ter, o direito de dar aulas monótonas, repetitivas, desiludidas, de receitas fáceis, aulas utilitárias que anestesiem ou castram o imaginário dos alunos e o nosso e, portanto, desconsideram todo o nosso potencial de transformação e de melhoria da realidade, produzindo repetidores de técnicas, ou comentaristas de autores, 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. E será que o pesadelo da uniformidade já não está sutilmente acontecendo?

Para tal, os estudantes necessitam de aulas que agucem sua imaginação, de livros apaixonantes como o Senhor dos Anéis, de Tolkien, ou Monteiro Lobato, de poder mergulhar nos quadros exatos de Piet Mondrian, nos mundos loucos de Salvador Dali, ou belíssimos de Van Gogh, teorias que demandam a especulação da ficção científica de Einstein, que precisam dos ritmos de Bach e das vozes do *black spiritual*, ou seja, de um meio social que lhes permita “viajar” (expressão geralmente depreciativa porque denota alienação ou uso de entorpecentes) e fazer dessa viagem um fator do crescimento, de transformação, de mudanças. Nesse sentido, as contribuições da Arte são também imprescindíveis para afirmar a educação como direito e meio único de se dizer, pois se o homem nasce potencialmente livre ele precisa das mediações culturais para poder expressar sua inventividade - de forma sempre provisória mas a cada vez profundamente reestruturadora e instigante.

Do mesmo modo, se o desejo não se reduz às necessidades biológicas, estas necessidades precisam estar satisfeitas para que a composição possa se efetuar com leveza. Fica difícil sonhar as cores de um mundo melhor

e uma vida única, alegre, intensa e colorida; de barriga vazia, com frio nos pés, ou com medo de apanhar de um pai bêbado, na volta da escola. O desejo humano já provou, através de todas as obras de arte produzidas na história da humanidade, que ele nos permite ir além, o que deveria ser razão suficiente para provermos ou trabalhar para que seja provida a todos os seres humanos uma igualdade de oportunidades de sonhar sua existência e, em seguida, poder ter as condições de criá-la, revisitando seus sonhos, reescrevendo seu cotidiano.

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 desta 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 transforma-se em desejo de destruir ou de se destruir? O que fazer com a ausência de respostas, com as fugas, a indiferença, as agressões, com a doença e o desespero?

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

*Diário...*

*Ouvindo as estações do corpo.*

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.



*Diário...*

Dia de chuva.  
Primavera.

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, então 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, 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 Ângelo hoje?

*Diário...*

Arco íris depois da chuva.  
Primavera.

Telma 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, e timidamente conversou 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 também 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.

*Pausa no Diário...*

Silêncio.  
A chuva começa a cair  
lentamente, de novo.  
Primavera.

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 perlaboração conjunta da lei, a fundamentação criteriosa dos limites colocados, para que o aluno possa estabelecer uma relação dialógica com o conhecimento. Como respeitar uma lei que não é compreendida, uma lei imposta arbitrariamente ou uma lei que se contradiz? Como obedecer uma lei que não se sustenta humanamente, pois não faz sentido, pelo contrário, nega o sentido? Como desempenhar bem em uma prova sem conhecer os critérios claros de avaliação? Ou como dar uma aula para alunos revoltados, para quem a lei não possui o menor valor, 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 às necessidades de nosso organismo: a lei não pode construir-se nem a despeito do sentido, nem a despeito das necessidades de nosso organismo. Portanto, 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 da vida, do conhecimento, a importância de um aprendizado capaz de consertar as injustiças. Mas, antes de abordar a questão da composição do conhecimento, vamos analisar o que pode impedi-la: as atitudes não intencionais que surgem durante uma relação pedagógica.



QUEM VOCÊ É

## 2. AS ATITUDES NÃO INTENCIONAIS

“Não finja ser o que você não é, no entanto,  
nunca se recuse a ser quem você é.”

Nisargadatta Maharaj (1897-1981 Bombai) citado por Jack  
Cornfield in *The visual teachings of Nisargadatta Maharaj, the  
visual journey*, Ed. Inner direction publishing, Canadá 2003.

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.

*Diário...*

A chuva cessa.  
É tempo de seca.  
Verão.  
Calor e moscas.

Uma das figuras femininas que, sem dúvida, marcou a antiguidade foi Antígona, secreta, negra e indobrável. As demandas de Antígona pelo amor e 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”<sup>21</sup>.

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 sangue a si mesma e não mede o afeto: este é incondicional. Sua paixão e seu desejo são mais fortes que a prudência dos argumentos ou os cálculos políticos de seu tio, que tenta mantê-la viva. Pouco importa as necessidades do corpo, o sofrimento, a perspectiva de ser enterrada viva, apenas a autenticidade do amor, apenas a honra de seu sangue importa. 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 ou concebe os primeiros germes gregos que fecundarão a moral estoica e o martírio cristão, assinando, selando ou marcando, 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 uma pessoa paga pelos erros de todos: “Arranca minha alma para a salvação do mundo inteiro”. “Arrache mon âme pour le salut du monde entier”<sup>22</sup>; implora Catarina de Sienna durante suas orações. O caminho que conduz à verdade é, tradicionalmente, um caminho de sacrifício aos totens, de sofrimento, de abnegação e de renúncia. Este sentido do sacrifício está inscrito em nós tão profundamente que, apesar de uma reflexão sobre a relatividade de sua utilidade e uma necessidade de

---

21 STEINER, George. *Les Antigones*. Paris: Galliniard, 1986, p. 67.

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

contextualização, por pensadores essenciais como Nietzsche ou Freud, acabamos repetindo a história em contextos triviais e cotidianos que dispensariam perfeitamente a postura de mártir.

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, do que estas questões revelam e diante das inadequações entre o que somos e o que desejamos ser, tais atitudes podem nos impedir de perlaborar sentido juntos e permitir a evolução dos significados.

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 para se posicionar no mundo, não é de propósito que alguém não sabe por que existe ou 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 inerentes à existência humana, agredimos “não intencionalmente” nossa espécie que, muitas vezes, se debate no escuro com suas dúvidas, suas emoções de vergonha, raiva e medo 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. E todo mundo passa por isto.

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. Lévinas<sup>23</sup> como “medo”, “passividade”, “tremor”, índices de uma aparente inexplicável mudança de comportamento, que deslançam 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, (reage de maneira imprevisível).

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 a emoção 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, pois, às vezes, sentir medo é muito saudável, porém, podemos escolher a forma como vamos interagir ou dialogar com o medo, avaliá-lo e não nos deixar conduzir por uma desvalorização que surge imediatamente após sentirmos medo. Medo como “não sou capaz de defender esta tese”, racionalizando: “claro querida que você é capaz e diria mais, você vai fazer um belo trabalho: *Courage!*” É essencial avançar e ter ferramentas para perlaborar as emoções. Dessa forma, podemos descobrir novos modos de nos posicionar no mundo. Além disso, o não intencional, a interação da consciência com o inconsciente, não é sempre de ordem negativa; pode traduzir uma descoberta, um dom oculto, ser o índice de uma ordem nova, de uma configuração melhor, de uma visão reestruturadora.

Levanto 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

---

23 LÉVINAS, Emmanuel. *Entre Nous, Essais sur le penser à l'autre* - Grasset, 1991.

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, às vésperas da prova ou 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. São fatos que podem, 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 estudo da Psicossociologia e conhecido como manifestações do inconsciente coletivo.

Sem dúvida, é muito difícil modificar uma atitude não intencional, compreender o que ela diz ou saber a que emoção 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, impulsionada pela emoção. 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 letivo. Um primeiro olhar, uma primeira escuta, e aí está formada a avaliação que é verdadeiramente preconceituosa, isto é, que não foi objeto de um segundo julgamento, pois este permitiria uma opinião mais clara, para decidir de maneira mais justa em cada 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 baseados na supervalorização ou desvalorização imediata e revelam, a partir da preferência ou da aversão, uma série de condicionamentos que tivemos no nosso meio familiar, ou socioeconômico e são, muitas vezes, parciais ou incompletos. Assim, há uma suposta preferência, por exemplo, aos loiros de olhos azuis, altos e fortes, em comparação aos baixos de cabelos crespos e castanhos. Um exemplo deste fato é o estranhamento que causa aos cristãos o provável biótipo mediterrâneo de Cristo - moreno com cabelos crespos – pois este foi associado ao estereótipo “cara dos banidos”. Do mesmo modo, certas pessoas preferem dar mais crédito aos homens do que às mulheres, ou segregam as minorias sociais, etnias, tipos físicos, preferências sexuais ou religiosas, entre outras. A parcialidade de um julgamento espontâneo tem por efeito simultâneo o eleger ou o excluir. Preferir alguém equivale a excluir outra pessoa, o valor dado espontaneamente a alguns é retirado de outros com a mesma velocidade.

De fato, não é de propósito que excluímos, rejeitamos, ou preferimos, sem pesar as consequências 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 nos despertou empatia, com quem nos identificamos por motivos emocionais. 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, seus ressentimentos nossos ressentimentos...

Assim, a criança repete como um papagaio: “mamãe mandou”, “papai falou”, “o professor disse”, condicionando-se. Segundo Pascal, por exemplo, é preciso odiar o “eu”: *le moi est haïssable*. Tais condicionamentos chegam até a atingir a imagem que o sujeito possui de si mesmo, sua autoconfiança ou sua insegurança, sua tendência a se desvalorizar ou a se supervalorizar por vergonha ou orgulho. Os julgamentos espontâneos contam a história de nossas paixões e de nossos medos. Ter inimigos, julgar alguns seres como desprezíveis ou inferiores e vergonhosos, sentir repulsas não intencionais, diminuir-se ou elogiar-se, equivale a assinar sua cumplicidade com um clã, um partido, uma família, um grupo social ou étnico, mas sobretudo com seu ego. Esses julgamentos espontâneos revelam os vestígios de nossos afetos e desafetos, de nossas preferências particulares e de nossos condicionamentos passados; revelam também a avaliação que fazemos de nós mesmos, não intencionalmente.

*Diário...*

Uma brisa sopra,  
bambus se movem lentamente.  
Outono.

Tentando descondicionar-se, o pensador oriental Dogen escreve:

Eu não tenho nenhuma filosofia,  
Eu vivo de deixar as coisas acontecerem.

As atitudes não intencionais que traduzem esses julgamentos espontâneos assinalaram, como escreveu Paul Ricoeur, “une relation entre le môme de “je pense” et l’autre de la nature”<sup>24</sup> (uma relação entre a identidade do “eu penso” e o outro da natureza). Podem ser gestos fugidios: o tom de voz ligeiramente mais 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 uma emoção relâmpago que, numa fração de segundos, pode frear, inibir o

---

24 RICOEUR, Paul. *Soi môme comme un autre*. Paris : L e Seuil, 1990. FREKE Timothy *in Zen*, palavra básica, São Paulo: Ed. Vitoria Régia, 2000.

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, tudo isto está uma droga, vou trancar este curso, isto não é para mim.” Perdidos em algum canto de nossa memória e que ressurgem, não-intencionalmente, em véspera de prova ou entrevista para obter emprego.

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

### 2.1. 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 pórtico logrado e descerrado, poderão ressurgir como obstáculos à própria instauração das ciências, a não ser que os homens, já precavidos contra eles, se cuidem o mais que puderem.*<sup>25</sup>

---

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

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

Estes ídolos são de quatro espécies: 1 - Os *idola tribu* (ídolos da tribo), que atingem todo os seres humanos; 2 - Os *idola specus* (ídolos da caverna) que formam os hábitos e os preconceitos pessoais; 3 - Os *idola fori* (os ídolos da praça pública) ou preconceitos de origem social relacionados ao discurso e, 4 - Os *idola theatri* (ídolos do teatro) ou preconceitos culturais, verdades instaladas e transmitidas pela educação. “La plupart du temps pour connaître les choses, nous n’allons pas en elles: nous nous contentons D’y projeter les structures de notre langage et nos idoles”. Francis Bacon, portanto, já havia notado como nosso discurso pode ser marcado por preferências que impedem o discernimento claro, de se exercerem os chamados *ídolos do teatro*. É nesse contexto que ocorre a supervalorização de julgamentos espontâneos os quais dão ênfase maior à demanda de sentido, à construção do conhecimento, supervalorizando este aspecto do desejo, apesar da satisfação do organismo, de suas necessidades básicas: esta demanda de sentido “desinteressada”, se torna uma postura obrigatória no contexto educacional. O meio de se libertar desses ídolos é o exercício de uma razão fundamentada na experiência concreta que Bacon designa por *experientia literata*.

No caso de supervalorização da demanda de sentido, esta 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 pela verdade, no âmbito religioso ou totêmico, as necessidades

básicas do organismo podem até sofrer flagelações, castigos, em forma de jejum, abstinência sexual e, em certos ritos tribais africanos, mutilações.

### 2.1.1. SACRIFÍCIO OU SACRO OFÍCIO?

Esta demanda de sentido que acontece ainda que, desinteressada, obedece a uma escolha passiva que E. Lévinas designa por *não intencional*. O desinteresse, o ato gratuito de dom, o “oferecer a outra face”, a contenção do desejo de reagir agressivamente quando atacados, de retomar a conversa e telefonar de novo depois de ter sido usado ou humilhado, a capacidade de amar quando tudo desapontou e nada vem a nos encorajar, às vezes, muito pelo contrário, o não reconhecimento é explícito, esta passividade radical que tudo aceita, tudo suporta, tudo padece é, segundo o filósofo, um ato espontâneo, que não obedece a nenhum cálculo, é 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 *rosto humano*.

Esse rosto nu, exposto, seria a primeira interpelação ética, espontânea, não intencional. O rosto do outro, para E. Lévinas, contém o infinito. Diante da percepção desse rosto, desta exposição da vulnerabilidade humana, 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, a sensação de ser responsável pelo outro e de ter que responder sobre si mesmo diante dele. Quando estava no campo de concentração, Lévinas notou que seus carrascos desviavam os olhos e não sustentavam o olhar das vítimas.

“Être en relation avec autrui face face c’est ne pas pouvoir tuer. C’est aussi la situation du discours.”<sup>26</sup> Estar em relação com o outro face a face

---

26 LÉVINAS, E. Entre nous, Essais sur le penser à l’autre. Coll. Figures E. Grasset, 1991, p. 22.

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 e que nos campos de batalha é impossível matar os adversários que olhamos nos olhos.

No entanto, esta súbita e espontânea primazia de outrem sobre si, nada tem a ver com sacrifícios inúteis, automutilações psicológicas ou físicas, humilhações voluntárias públicas ou privadas, negações injustificáveis da sexualidade e do prazer, num cotidiano banal, num contexto trivial em que a cultura não se encontra ameaçada de forma alguma. A patologia humana que conduz as pessoas à autoflagelação por causa de um terrível sentimento de culpa, irrompe não intencionalmente no cerne da busca de sentido. Em nome da alegria dos homens, nega-se toda e qualquer alegria para si próprio. Por que tanto sofrimento vão? Será que o ser humano já não sofreu demais? Não podemos tentar encontrar outros meios, outras formas de resistir, e até fazer avançar a cultura humana e seus valores mais altos? Por quanto tempo ainda vamos continuar nos maltratando, maltratando nossos corpos? Quantos milênios, quantos mártires ainda serão necessários para que o ser humano aceite seu valor? Aceite gostar de si próprio? Aceite confiar em seus semelhantes?



*Diário...*

Lua nova.  
Outono.

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<sup>27</sup>”. (O humano só se entrega a uma relação que não se reduz a uma relação de poder.) Pacientemente Lévinas elabora um outro espaço para o encontro, um espaço no qual não há lugar para vencedores e vencidos, mestres e escravos, um espaço no qual o ser humano se reconhece, se reencontra, e se compreende, como descreveu a pessoa Fernando:

*Quando te vi, amei-te já muito antes.  
Tornei a achar- te quando te encontrei.  
Nasci para ti, antes de haver o mundo.*

Fernando Pessoa, citado por Silvio Gallo em *Ética e Cidadania*, ed. Papirus, Campinas 2001.

O rosto fala da solidão do ser humano que está exposto à morte, a uma condição sem explicação; 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).<sup>28</sup>

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.*

<sup>27</sup> ibidem, p. 24 e 187.

<sup>28</sup> LÉVINAS, op. cit., p. 24 e 187.

*Meu despertar pelo sem terra, meu despertar pelo estrangeiro, meu despertar pelo outro, pelo distante próximo. Despertar que não é reflexão sobre si, nem universalização, despertar que significa uma responsabilidade pelo outro, que precisa ser vestido e nutrido. Minha substituição pelo outro, minha expiação pelo sofrimento do outro.*

Este despertar de si diante do outro não se traduz por uma reflexão sobre si, 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 concreta ou simbólica.

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)<sup>29</sup> Este modo de ser, além da essência, “outro”, ele o dedica em uma obra que escreve para todos.

*A la mémoire des êtres les plus proches parmi les six millions D’assassinés par les natiannaux socialistes, à cote 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 antisétimisme.*

*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 antisemitismo, da mesma xenofobia.*

A ética de Lévinas não busca a satisfação, a partilha, o deleite, é uma ética do desaparego, do desprendimento, que o autor aponta como uma “difícil liberdade”, *difficile liberté*, nascida da consciência do sofrimento causado pela miséria do outro. Não se trata de confortavelmente dialogar,

---

29 LÉVINAS, E. Autrement qu’être ou au delà de l’essence. Livre de poche, 1974, p. 236.

arguir, 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; trocamos os abrigos, as defesas, o conforto pela 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 por momento de “eleição sem ter sido eleito”, um momento no qual nos sentimos absolutamente responsáveis pelo sofrimento alheio. Sendo ética, isto é, a 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.<sup>30</sup>*

### Diário...

### Eclipse-breu.

A força dessa demanda de sentido – imprudente que não calcula, não mede consequências, reside em sua não intencionalidade; existe uma adesão sem palavras à solicitude, ao cuidado que nos comove. No entanto, essa atitude espontânea não pode nunca se tornar imperativa, deliberada, pois com isto perderia a graça da gratuidade, o exercício do sacro ofício: a demanda se tornaria sacrifício. Torna-se nesse caso, uma exigência totêmica e narcísica.

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, 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. Não se trata mais de ser ético mas de simulacro, o sofrimento é estampado: *Veja como sofro, como me privo, como me sacrifico por você! Seu ingrato!* Quantas vezes não ficamos constrangidos com este tipo de declaração?

---

30 ibidem.

A supervalorização do desejo traduz esta situação em sala de aula, onde a demanda ética de sentido se impõe de forma teatral e ritualística, 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, a estafa. O organismo “padece”, “aguenta” e pode até encontrar satisfação nessa situação de sacrifício por uma justa causa, um bom diploma, um bom *curriculum*, “uma aula bem dada”. Os ritmos de trabalho se tornam enlouquecedores, desequilibrados, compulsivos, as noites são mal dormidas, comemos qualquer coisa, em qualquer hora, de qualquer jeito, apenas importam a verdade e o sentido; viveremos depois, mais tarde...

Em outro dia teremos tempo, em outro dia saborearemos a existência, lembraremos que temos corpo, concederemos um mínimo de atenção para nossas necessidades, essas vaidades que nos diminuem... “Agora é hora de levantar”, como escreveu Catarina de Sienna, em seus delírios místicos (em “debout il est de temps de se lever”). 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 judaico-cristã se torna especialmente patente em época de provas, de exames de qualificação, de defesas de tese ou de seleção em concurso público. 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 época de prova, de defesa ou de seleção como um verdadeiro martírio. Todo mundo se queixa, faz alarde, a histeria é coletiva: um mês antes a Universidade está em “pé-de-guerra” e mal sabemos se sobreviveremos à data fatal. Fazemos e corrigimos provas, participamos de bancas como sacrificados e ostentamos em alto e bom tom nosso sofrimento nos corredores da instituição. Em onze anos de profissão nunca vi um professor ou um aluno feliz de vivenciar uma prova. Afinal qual o sentido de tudo isto? Até quando vamos perpetuar o processo de aprendizado em clima de tragédia grega?

Em dias de prova, meus alunos chegam preocupados, alguns pálidos, trêmulos, exaustos, pois supervalorizam nossas expectativas, as próprias expectativas, assim como a 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. Aprendi, em função do desejo dos estudantes, a colocar uma música suave na sala durante a prova, a trazer uma torta ou um bolo que deixo num canto com água ou suco, a preparar cuidadosamente a prova com eles com antecedência, fazer piadas para descontrair o ambiente antes de começar, chegar de tênis, descer do salto, tentar refazer o caminho de uma outra forma. A prova é efetuada do mesmo jeito, os problemas são colocados com a mesma exigência e o mesmo rigor e o esforço precisa ser realizado. No entanto, aponto para os estudantes que a avaliação é um momento importante e que redigir um texto de filosofia pode ser algo divertido e interessante, que este esforço vai permitir um crescimento e um ultrapassamento e que por ser esforço, não precisa ser doloroso. E claro, o desempenho cognitivo dos estudantes, sua capacidade de ousar uma reflexão pessoal é bem melhor do que se eles estivessem amedrontados por uma situação inibitória, o que modifiquei em minha sala de aula é de cunho emocional.

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 pode ser vivida como uma intromissão e, onde ela é aplicada, é sempre como instrumento de poder:

*A pergunta corta feito faca a 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.<sup>31</sup>*

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

---

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

*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 à inquisição penosa à tortura”.*

Começam as ameaças: *vou mandá-lo ao diretor; vou chamar teus pais; deste jeito você nunca vai arrumar emprego*, etc. Existem tantas formas de humilhar alguém em uma sala de aula, pois teoricamente, 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 a uma demanda que exige muito mais do que podemos, isto é, sabemos nestes momentos oferecer... Retomamos o caminho, mas a nossa felicidade é uma felicidade manca, faltam pedaços de sonhos: 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 em todas as direções. Este o circunda, por assim dizer, escolhendo a posição que lhe convém. Pode rodeá-lo, surpreendê-lo e confundir-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, aprisionando-o num determinado lugar – “quem é você?”*

- “Sou fulano de tal”.

*Este já não pode ser outra pessoa; do contrário sua mentira o deixará 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.<sup>32</sup>*

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 com calma.

Aprofundando a miséria, devemos admitir que certas pessoas sentem perversamente prazer em dominar os outros e que outras pessoas sentem prazer em submeter-se. É preciso olhar para o prazer que circula na persistência desse sistema de crueldade, que se perpetua de geração em geração. Várias vezes fiquei surpresa de ver homenageados, paraninfos ou professores que foram verdadeiros carrascos para os alunos e, várias vezes, também ouvi por parte de alunos comentários sobre professores inovadores: “Ele não dá aula, só dá seminário.” O próprio aluno age mais conservadoramente que seus professores, pois a aula inovadora é uma aula que problematiza as questões, impõe tarefas a todos, pede cooperação entre seus membros, é em geral muito mais trabalhosa do que o sistema de transmissão mimética: no qual é só sentar, ouvir e anotar. Portanto, esta aula gera resistências e irrita muito certos alunos porque ela provoca desconforto, rompendo com seus hábitos de trabalhar de forma individualista, num processo confortável de mera reprodução do conhecimento. Nesta hora os colegas oriundos de uma formação tradicional, também de cunho competitivo, aproveitam para marginalizar e ridicularizar, perante a classe, o professor que tenta inovar: “Vocês, deste jeito, não vão aprender nada, o sujeito está enforcando aula, deixando vocês fazerem todo o trabalho..” “Por isto, tenho optado por didáticas alternativas, mostrando o elo de filiação e de complementação entre

---

32 CANETTI, op. cit.

inovação e tradição; é a inovação que pode preservar o que há de mais elevado na tradição: a autenticidade e a perenidade da busca de sentido das vidas humanas que atravessa a história da humanidade.

O sadomasoquismo na instituição é um jogo que se joga a dois. Diante deste quadro, ou melhor, a partir do exame do avesso do quadro, é preciso a ousadia de propor outras fontes de prazer humano, outros motivos de gozo, para conseguirmos colocar um ponto final na cultura do sofrimento que existe na universidade. Gilles Deleuze ao longo de toda a sua obra, estudou como “a dominação se exerce através e na transcendência do significante”<sup>33</sup> 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”.<sup>34</sup> 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 próprios signos, signos de uma fuga rizomática, fuga tão elogiada por Henry Laboritt 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 atrozos 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.*<sup>35</sup>

---

33 DELEUZE, Gilles. Selvagens, Bárbaros e Civilizados.

34 *ibidem*, p. 148.

35 *ibidem*, p. 152.

Lembranças das dores, lembranças das marcas, se não obedecermos seremos banidos, marginalizados, pagaremos o preço com a solidão, com a doença com a tristeza, ou com a loucura.

“Como é que através do sofrimento podemos pagar? É 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 consequências 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” a gostar 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, em circunstâncias banais, a supervalorização dessa demanda pode conduzir as pessoas a sacrifícios voluntários feitos por obrigação, sacrifícios que não têm mais nada a ver com o ato gratuito, ou o conceito cristão original de sacro-ofício, de serviço.

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, incluindo uma reflexão sobre nosso corpo-processo no contexto do aprendizado, talvez seja um caminho possível para aqueles que tiverem a força de trilhá-lo. Às vezes, é muito difícil, muito doloroso escutar um corpo que foi silenciado anos a fio. Não penso apenas em comer

ou dormir; penso também em dar voz a um corpo que canta, dança, respira, espreguiça-se, rola, brinca, faz amor, 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 ou concretamente 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 (do aluno ou do professor); à transgressão das normas estabelecidas; à demissão provisória ou definitiva de uma instituição de ensino; substituídos pela ideia de viver a verdadeira vida bem longe dos muros de qualquer universidade.

## 2.2. A DESVALORIZAÇÃO DO DESEJO

*Dans le nord, - L'hesite à L'avouer - L'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, eles nunca deviam ter ingressado na Universidade, 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 de Rotterdam no seu *Elogio da Loucura* a pagar com a denominação de loucura e o isolamento da sociedade 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 de evolução do sentido de um desejo humano pela transgressão da afirmação de novas demandas: ao invés do sacrifício queremos 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”<sup>36</sup>, 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»).

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<sup>37</sup> 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”.

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

---

36 *ibidem*, p. 1155.

37 *ibidem*, p. 846.

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.

### 2.2.1. 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 leves ou violentos de 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 solto, os medos se ampliam, o fracasso toma impacto e proporções desmedidas; 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, de ser reprovado, 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”, “folgado” e até de má fé, 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, mas alcançando também uma dimensão emocional. E neste caso o corporativismo pede que, se o aluno não entende, o problema é dele; ele que é hiperativo, problemático, desatento; o professor “coitado” não tem nada a ver com isto.



*Diário...*

Inverno.  
A neve cai.

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 à 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, os atrasos também eram frequentes 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 Ana a preparar as torradas. Tinha prova de Matemática, naquela manhã.

Charles consulta a programação da tevê, estende-se no sofá e passa a manhã toda assistindo aos 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 gástricos.

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

**Diário...**

Inverno, noite.  
A neve cai ininterruptamente.

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 devido à 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 em voz baixa, não dava para ouvir”.

A atmosfera ali é tensa, a média da classe gira em torno 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 a liberdade.

Embora a situação fosse crítica, no final da aula, deixei a sala caminhando nas nuvens, pois os alunos ouviram com atenção e 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, mas que promovem 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.

*Diário...*

Sempre no inverno.

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”. Encontram mil e um motivos para trancar a matrícula, se 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; frequentemente, países do dito “terceiro mundo” se veem 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?

### 2.2.2. O DESEJO VOLTADO CONTRA O OUTRO

No caso do desejo que se volta contra o outro, professores 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 objeto de perseguição de professores, diretores, etc. Isto porque os resultados produzidos não são satisfatórios e fica mais fácil culpar o outro ou os outros pelo fracasso, do que resolver a situação, reconhecer as próprias falhas, admitir a necessidade de mudanças. 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 seja por parte dos alunos. Isso demanda uma aceitação do processo como um itinerário inacabado no qual, ao invés de odiar a Matemática 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.

*Diário...*

Sempre no inverno, no entanto,  
raios de sol pálidos,  
manhã fria, foco de luz.

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, acompanhando 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 colegas; muitas vezes, assumia a postura

de líder. Apresentava, porém, muita dificuldade em certas matérias, mas não aceitava esta condição. Avaliou que a culpa era dos professores e da instituição e explodiu sua mágoa. Naquela manhã, eu o acompanhei até a diretoria, assim como a 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 liceu técnico-profissionalizante e nunca mais voltou a frequentar uma escola.

A mágoa de Yves pode ser também a mágoa de um grupo ou de uma 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 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, desenhar seus próprios rastros, deixar suas pegadas nas areias do

conhecimento, moldar seus castelos, desafiar a maré, desenhar novos vestígios, melhores, deixar o mar levar para longe restos de antigos castelos que não se sustentam mais. Provocar isso, ao invés de tratar sua classe como idiota, porque ela “não entende”, deveria olhá-la com simplicidade e dizer como Charles Hadji: “Calma, gente, 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 do que hoje, em consequência, também, do que pintamos ontem, ou do que cantaram ou dançaram há cinco mil anos.

*Diário...*

Inverno, meio dia,  
céu azul lavado, sol baixo.

“Se você não mudar a direção terminará exatamente onde partiu.”

Antigo provérbio chinês

### 2.2.3. O SABER NÃO SABIDO; ENTRE O QUE MORRE E O QUE NASCE EM SI

“O saber não sabido” seria este conhecimento o que nos permite romper um círculo de repetição dos sofrimentos para iniciar uma nova série causal, inventando novos itinerários 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 pior, um sacrifício indevido que justifica a covardia e até por uma atitude de onipotência. E então 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. O saber não sabido é um saber não intencional, ele se faz em nós em quanto o texto ou a aula descansam. A transgressão das formas em nós que não são nossas e com

as quais nós não nos reconhecemos, não é imediata: deixar aflorar nossa verdade, o que realmente desejamos, os textos e as atitudes com os quais nos reconhecemos é demorado, deixar morrer aquilo que a família ou a sociedade nos impôs, deixar viver nossos sonhos se tece em si, devagar.

“A verdade é para ser vivida, não dita.”

Hui Neng. In Gregory Freeke,opus cit.

Este caminho foi trilhado com obstinação e coragem por pensadores famosos como Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Erasmo, Lutero, Bacon, Descartes e Rousseau no passado mais longínquo; ou como Darwin, Freud Einstein, Breton, Eluard, Deleuze, Derrida, Lyotard e tanto outros, mais perto de nós. Ou ainda como os menos conhecidos no passado, Rabelais, Montaigne, 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.

**Diário...**

Tempestade.  
Lua quase cheia.

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 em seu tempo, as inovações que propuseram, 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”.<sup>38</sup> A palavra *fonte* nos dá uma pista do que é preciso buscar: para deixar o que é verdade para nós aflorar, meu colega e amigo japonês Massaioshi Nagase diria, para ouvir o coração, livres da pieguice e do romantismo, no entanto reconciliados com nossa humanidade ou com nossa consciência, é preciso estabelecer um contato íntimo, sem julgamento ou censura, um contato quase que psicanalítico com nosso ser profundo, arcaico até, e com aquilo que este primitivo tem a nos dizer. Calar, escutar e deixar a água correr.

**Diário...**

No olho do furacão,  
silêncio e paz.

A partir deste “não lugar” ou desta nascente da 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 um ou vários “golpes que modificam a ordem local”<sup>39</sup>, aproveitando o *Kairós*, o momento oportuno da transgressão.

Ao contrário de ser solitária, fazedora de exclusão e de bodes expiatórios, ameaçadora, a descoberta de novos significados, a invenção de novos conhecimentos, que só é possível com base no questionamento da tradição e do diálogo aberto, é inimigo debaixo do medo da autoridade, nunca ocorre sob o medo da autoridade. A inovação pede hoje uma prática dialógica coletiva e apela não só para a mudança de uma pessoa, mas do grupo no qual está inserida. Um grupo que precisa aprender a difícil tarefa da avaliação do desejo humano dentro e fora da sala de aula.

38 CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. p. 143.

39 Ibidem p. 161.

A maneira como os objetos são compostos e avaliados permite estabelecer a diferença entre o conhecimento compreendido como processo a ser vivido, um problema ou vários problemas a serem pensados ou um produto a ser comprado ou uma série de informações a serem competitivamente reproduzidas: entre a educação concebida como arte lúcida a respeito de suas possibilidades e limitações, ou como um processo de produção obstinado e mecânico de redução do desejo humano, a peça escrava de uma engrenagem enlouquecida.



CEDE TAMBÉM TU

### 3. 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*

#### 3.1. A AULA MORTA

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 silenciámos, não resolvemos, durante uma aula puramente conteudista 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 o 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, seu ressentimento, sua dor de estar no mundo sem saber o porquê e de ter que morrer um dia. Não ousam dar ouvidos às suas frustrações, suas perdas, sua sensação de abandono e de injustiça, sua fome, seu frio, seus medos, por fim às suas emoções.

*Diário...*

Noite, inverno.  
Lua minguante, tempestade.  
Pedras de gelo e ventania.

Como vimos, a pulsão de morte é uma energia de destruição, que se volta contra si ou contra o outro, quando a pulsão epistemofílica contida no desejo humano não consegue alcançar sentido e não encontra nenhuma explicação para isso. O sujeito, vendo seu desejo frustrado, avalia que é sua culpa a culpa do outro, a culpa do grupo e entra num processo destrutivo ou autodestrutivo, às vezes, até pior como do dia 11 de setembro; simultaneamente destrutivo e autodestrutivo. A violência dentro 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 algum significado ético, humano.

Assim que voltei da França morei durante três anos em um 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, me deparei com a calçada manchada de sangue. O dono da banca de jornal explicou-me que era comum ocorrer tiroteio durante a madrugada.

Tive, também, de me acostumar a ver os moradores de rua vasculharem o lixo para procurar alimento e a desviar de pessoas deitadas no chão para ir trabalhar, às vezes, velhos, às vezes, crianças. Cerca de 35000 pessoas viviam nas ruas do centro de São Paulo em 1994.

Não consigo esquecer o olhar de uma mulher sentada na esquina de uma padaria de manhã, bem cedo: chorava, o corpo azul, todo manchado de golpes. De tempos em tempos, famílias inteiras vinham morar debaixo do viaduto, tinham sido despejadas ou eram imigrantes, nunca soube 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: “Boca do lixo”. Estas silhuetas enroladas em cobertores sujos ou se prostituindo na madrugada, ladearam minha existência naqueles três anos, modificaram a forma como ministro minhas aulas.

*Diário...*

Madrugada, viaduto rosa,  
pombas voando.  
Sol chegando.  
Vento morno.  
Calor.

Passei a ter pesadelos constantes com corpos mutilados, acordava em lágrimas sem saber o porquê. Conscientizei-me da urgência da mudança social, com mais intensidade, desde que morei naquele bairro.

Como não descarregar sobre si mesmo ou sobre os outros a raiva, a mágoa, a dor de não ser aquilo que sonhamos ser?

Aprender é um processo lento, demorado e, muitas vezes, difícil, pois demanda o esforço de fazer, sem saber fazer, para aprender a fazer, 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, lavar a mágoa e ousar alguns sonhos. 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, nossos textos, pois eles 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, 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 sociocognitivo, levantam um objetivo-obstáculo, isto é, um objetivo cuja aquisição permite ao sujeito dar um passo decisivo em direção ao 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 são nossas atitudes não intencionais, quando estas fazem morte com a vida: quando resolvemos que não somos capazes de enfrentar nossos problemas e delegamos a terceiros a responsabilidade de pensar e viver por nós.

Queremos acertar sempre, desejamos a perfeição, mas para adquirir experiência, temos que abrir mão dos acertos e correr o risco do aprendizado, dos erros e das descobertas. Sob tais condições de exigência dessa necessidade de perfeição, se erramos, podemos dialogar serenamente com os outros para superar nossas limitações, ao invés de entrar no labirinto do desânimo e da falta de valor.

Investir desejo num objeto de saber e não ser capturado por ele exige aceitar os conflitos que ele provoca, as desestabilizações que levanta e encontrar em nós mesmos uma fonte capaz de se colocar à distância do que foi feito, enfrentar e superar as crises, entender as causas do erro, invertendo o movimento, fazer vida com a morte, canalizando a violência e colocando-a a serviço da composição 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 inevitável das perdas e as limitações inerentes a este caminho. Arriscar filosofar, pensar algo inédito, escrever um texto, por exemplo, é aceitar também fazer o luto dos textos que não escreveremos, do pesquisador perfeito e enfrentar, como Sócrates nos ensinou, um laborioso trabalho de parto. No campo da filosofia, alguns partos duram anos, alguns ainda estão sendo gerados, vida após vida. A humanidade não é fim, é caminho, é processo.

O papel ético dos objetos de saber consiste em possibilitar uma meta-avaliação por parte dos atores da relação pedagógica durante seu processo, desempenhando um exercício de intradisciplinaridade. A intradisciplinaridade se inspira na atividade metacognitiva; uma atividade pela qual a pessoa 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”.<sup>40</sup> Esta definição de Philippe Meirieu é bastante simples, no entanto, a introdução do exercício da consciência, durante uma relação pedagógica, provoca mudanças profundas, pois os atores vão passar a observar: “Quem somos nós que aprendemos?”; “Como aprendemos o que nos ensinam?”; “Para quê?”; situando-nos “ao lado” do processo, olhando de fora para o nosso desempenho em sala de aula. É dentro desse contexto lúcido, investigativo, que se situa a meta-avaliação das atitudes não intencionais em sala de aula.

### 3.2. AVALIAÇÃO E FILOSOFIA

Segundo Charles Hadji,

*[...] a avaliação 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 ética, quer seja instrumentada*

---

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

*ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa. (...) Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser ética. Para facilitar o próprio processo, basta informar com clareza os atores do processo educativo.*<sup>41</sup>

Além disso, o processo de meta-avaliação é contínuo, a fim de que possa desenrolar, nas três etapas definidas por Linda Allal, 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 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 ético.*<sup>42</sup>

*[...] Trata-se de um modelo regulador, de uma utopia promissora que indica o objetivo e não o caminho.*<sup>43</sup>

---

41 HADJI, Charles. A avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 20 e 21.

42 HADJI, op. cit., p. 22.

43 43 ibidem, p. 23.

A meta-avaliação demanda uma mudança nas práticas que implica em uma mudança das mentalidades. Tocamos aí a dimensão política da avaliação. Se, como observa Jean Marie De Ketele, “a avaliação traduz e serve à 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 ambiguidade, 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 frequentemente 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.*<sup>44</sup>

No contexto que nos interessa, quando a inadequação entre quem o aluno é e aquilo que ele elabora 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:

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,

---

44 44 HADJI, op. cit., p. 89.

ensinando o diálogo pela confrontação de seu ponto de vista com outros pontos de vista, ensinando-lhe também o risco da filosofia; colocando-se a questão do sentido ou da ausência de sentido do que foi composto.

Quer tenhamos errado ou acertado é preciso evitar o “ou tudo, ou nada” e nos conscientizarmos do valor e do sentido 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 filosófico-políticas em contextos institucionais acostumados a usar a avaliação como instrumento de reprodução dos modelos 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.



*Diário...*

Dia de sol, calor,  
brisa à beira-mar.

*Se nos desenvolvemos é porque alguém antecipou em nós o desenvolvimento,  
foi capaz de ver, como Lao Tse, “o grande no pequeno”.<sup>45</sup>*

---

45 TSE, Lao. O Tao te king. Tradução Ursula Legun.

### *Virando a página do diário...*

É preciso, após motivar os alunos, potenciá-los num primeiro tempo e ter coragem também, num segundo tempo, para informar aos estudantes claramente suas dificuldades, 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”<sup>46</sup>

Este segundo tempo é um tempo delicado, porque pede uma descentralização, 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 autores de sua composição. Nenhum resultado se modifica magicamente, pela graça da providência divina e todas as velas podem estar acesas na hora da redação, mas é o autor 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 uma pessoa que pensa e vê de modo diferente e aceitar que essa pessoa diferente vai poder nos auxiliar a construir significados melhores, remediando a situação-problema: 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 diferenças, calmamente, dialogando a partir do essencial: a hora do um pelo outro.

A meta-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.

---

46 PERRENOUD, Philippe. La Pédagogie à L'école de différences, préface. Paris: Ed. E.S.F., 1995.

Sempre descrevi esse movimento de transformação em sala de aula como pertencente a um movimento de autoavaliação. 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 meta-avaliação de nossas atitudes não intencionais em sala de aula pode nos conduzir à implementação da 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 descentralização que permite a interação com o outro, demanda a presença em si de uma zona de “não resistência”, um espaço vazio, uma página em branco, um centro, (hara em Japonês) 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”.<sup>47</sup> O que buscamos formular é o desconhecido: “Dès lors L’inconnu est formulé”.

---

47 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.<sup>48</sup>

A vantagem de uma pedagogia inovadora 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 e as emoções que o desperta.<sup>49</sup>

Pela experiência do 1º diálogo um saber não sabido pode circular, como diz o poeta:

*Mérite ce que tu rêves.*

*Merece o que sonhas.*<sup>50</sup>

É muito difícil e árduo trabalhar desse modo, compreender a sala de aula como um espaço aberto ao diálogo com o que em nós não intencionalmente aflora durante o aprendizado. Hoje, poucos professores cultivam o hábito de fazer perguntas sob o desenrolar do processo vivido por cada um, durante sua aula, e aceitam pensar junto com seus alunos a partir de suas dificuldades. Poucos têm o hábito de ensinar a dialogar, dialogando com critérios de êxito em mãos. Estamos mais acostumados a repetir o que o outro falou ou permanecer calados, quando somos alunos, ou ainda, e também, a assumir o papel principal quando ensinamos.

***Diário...***

Fim de tarde, cansaço,  
moleza no corpo.  
Calor.  
Trânsito.  
Barulho.  
Cidade.

---

48 FILLOUX, Jeanine. Du contrat pédagogique, Paris, 1996, p. 327.

49 FILLOUX, Jeanine. Le discours inconscient de L'école. p. 331.

50 PAZ, Otávio. Vers le poème Liberté sur parole. Paris : Gallimard, 1966.

Há momentos em que conseguimos não desesperar do sentido; é quando conseguimos construir sentido juntos, isto ocorre 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 humanas.

### 3.3. ESCOLHER UMA FORMA DIFERENTE: DESCOLECIONAR

Imagino os inovadores em educação conforme a expressão do psicanalista Ignacio Gerber: como “descoleccionadores”, isto é, como pessoas capazes de devolver o sentido, “as asas”, a um conhecimento alfinetado num quadro, enfeitando paredes ou a um conhecimento “engaiolado” segundo a expressão de Ubiratan D’Ambrosio durante sua palestra proferida no segundo Congresso Mundial Transdisciplinar, em Vitória, em setembro de 2005, que serve apenas para a reprodução das elites. O descoleccionador é uma pessoa que abre portas de gaiolas, ou auxilia as pessoas a entrar em posse de sua capacidade de pensar e escolher o sentido de sua vida. A metáfora se refere também ao processo de desconstrução necessário de certas representações que cerceiam, limitam, ou reduzem o conhecimento, que não são nossas e nos foram impostas, das quais é preciso se desprender, se desgarrar, mesmo que seja um processo críscico e doloroso, semelhante a alfinetes que retiráramos do próprio corpo, reencontrando lentamente o movimento do pensamento autônomo, solto, o exercício pleno de uma consciência inquieta, problematizadora, capaz de perlaborar novos significados, quebrar as vidraças dos coleccionadores e alçar vôo.



*Diário...*

Cidade.  
Noite morna.  
Gaiolas vazias.  
Lua cheia.  
Respiração tranquila, solta.

A dimensão filosófica da avaliação 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 o conteúdo disciplinar de seu curso com o exercício de uma consciência intradisciplinar, que se interroga sobre a presença ou ausência de sentido do que foi composto no coletivo. Reconhecer o valor de cada um na sala de aula, trabalhar para que as relações sejam objeto de um processo constante de perlaboração do sentido remete a uma concepção filosófica e dialógica das interações humanas, fundada na busca viva e obstinada pelo conhecimento.

*Diário...*

Caminhando devagar,  
à luz do luar, à beira-mar.  
Areia.  
Barulho das ondas.  
Primeiros passos de pessoas virando aves.

Falar de mudança em educação, como comentou Jeanine Filloux, é quase sempre falar da mudança dos outros e encontrar uma série consequente de argumentos para ficar tal e qual.

Os debates internacionais que ocorreram durante a semana da V Bienal, em Paris, em 2000, evidenciaram que as dificuldades de relações intra e intergrupo 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.

*Diário...*

Sentando na areia, desenhando um  
círculo de frente para o mar.  
Noite.  
Ainda com Lua.  
Cheiro de água.  
Arriscando o voo no silêncio da noite.

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, a mudança será puramente demagógica. 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 mudar nosso penteado ou, talvez, colocar flores em algum vaso; deslocar as cadeiras, colocar um quadro na parede. Com a condição de estarmos conscientes da mudança profunda que está sendo anunciada nesses gestos, aparentemente prosaicos.

(Entre nós: já frequentei escolas simples e tristes, classes com as paredes desbotadas, cadeiras mancas, 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 mais abastadas, frias e coercitivas, nas as quais a troca de piscadas de olho com meus colegas ou a troca de bilhetinhos naqueles papéis dobrados mil vezes, testemunhavam que, se o círculo brota do coração, ele permanece, indestrutível, mesmo quando devemos permanecer em fileiras.

Os descolecionadores 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 sentido, que propostas os movem, ou que descrença, que omissões e armadilhas, que gaiolas os prendem? Qual a relação entre o conhecimento produzido numa instituição e a consciência que o produz? Quais as mudanças estruturais paradigmáticas visam diretamente ao 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, entre interioridade e exterioridade, entre objetividade e subjetividade, vida e morte, Sol e Lua, céu e Terra.

*Diário...*

Noite.  
Areia.  
Círculos.  
Amigos se aproximam.  
Gaivotas voando em companhia.  
Respiração serena.

Muitas vezes, quer sejamos professores, ou alunos, não dispomos de tempo, nem de espaço, em nosso interior e fora dele, para administrar as mudanças estruturais e paradigmáticas necessárias a um aprendizado genuinamente dialógico. Não detemos as condições de aula para a implementação desses espaços. São necessários espaços físicos e espaços de tempo vazios para que o diálogo interno, a vida interior, possa ocorrer e a palavra circular calmamente e serenamente nas instituições. Tempo e espaço para escutar e se escutar. 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 as universidades que queremos. Herdamos dos militares um modelo piramidal, hierárquico e positivista, engessado pela burocracia, que não se adequa ao pluralismo, à multicultural e à multirreferência que caracteriza hoje a sociedade brasileira. 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 são manipulados de acordo com os interesses, pois qualquer pessoa que viva em São Paulo, por exemplo, ou no Nordeste do Brasil, poderá observar a enorme disparidade entre as classes sociais e as

situações de injustiça gritante, que obrigam principalmente idosos, mulheres e crianças, os mais indefesos a serem condenados à miséria, ao semianalfabetismo e à exclusão social.

*Diário...*

Um bando de gaivotas na areia sentadas,  
quietas, ao meu lado.  
Mais uma noite em branco.

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 à premência de romper com a desigualdade social extrema que impera no país, apostando na educação como meio de transformação profunda da sociedade, por meio da construção de vetores de ação. 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 e melhoria das condições de ensino.

Basarab Nicolescu, em seu Manifesto da Transdisciplinaridade<sup>51</sup>, coloca claramente que temos opção entre dois caminhos, “a de comerciantes ou a de caminhantes”, a do conhecimento concebido como um processo *in vitro*, vendido como mercadoria de troca, como um fetiche e reduzido ou experienciado como processo *in vivo*, incentivando o sujeito à autoria, levando em conta sua complexidade.

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 às normas da instituição, objetivando evitar dois fenômenos que ameaçam diretamente a universidade: a homogeneização que se apresenta como uma voz uniformizadora e niveladora dos conteúdos de

---

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

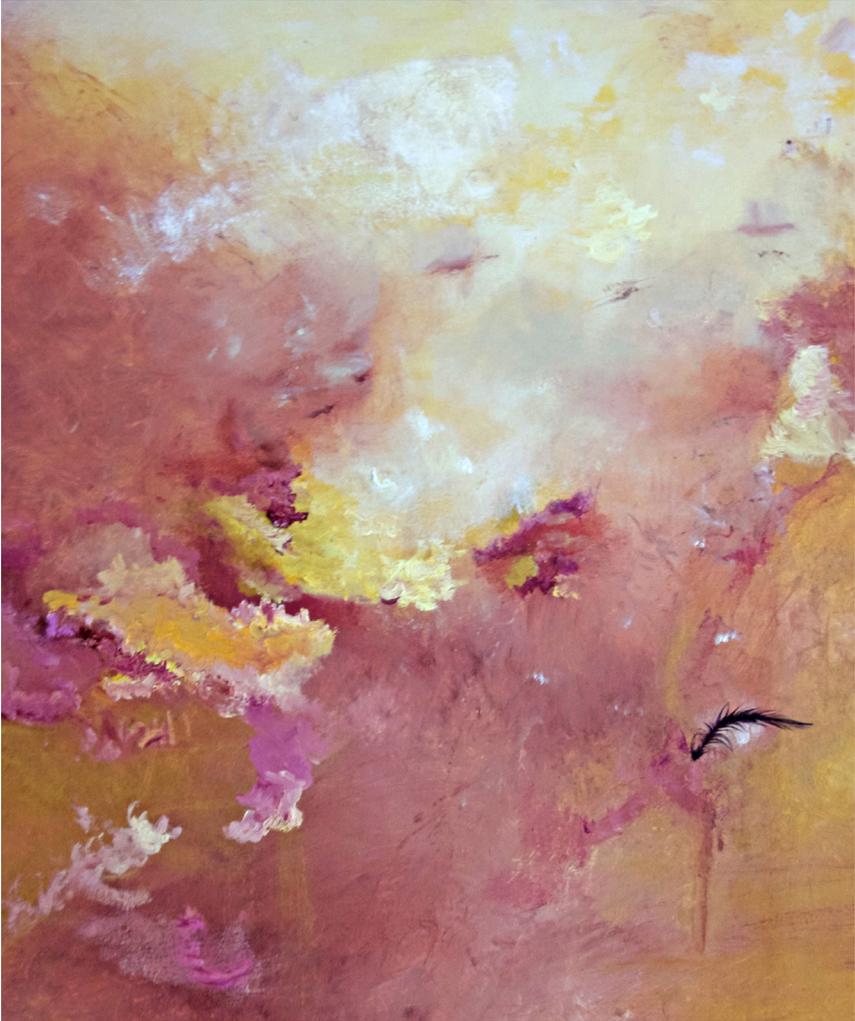
saber, e a privatização que, enaltecendo as diferenças, pode conduzir à desintegração e à perda de sentido da construção do conhecimento do bem comum, ou seja, à barbárie.

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, Professor 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 Joe, nunca ter frequentado uma escola e testemunhar que pertence a uma cultura; em contrapartida, podemos ter frequentado inúmeras escolas e continuar agindo de forma bastante primária e gananciosa. Certas escolas até estimulam a concorrência ou o maquiavelismo. Para Coll<sup>52</sup>, 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:

- Aceitando os desafios colocados pela complexidade do desenvolvimento do ser humano, incluindo a dimensão filosófica das ações de cunho educacional.
- Aprendendo a atravessar as fronteiras.
- Não se colocando acima da vida, mas como um ser vivo que participa da natureza, parte do meio ambiente. Valorizando a Terra e empenhando-se em desenvolver uma formação que seja também ecoformação.
- Concebendo as relações humanas, a partir das incertezas e das limitações de nosso conhecimento. Aceitando a opacidade e a incompletude.

---

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



*Diário...*

Alternância de marés,  
após a noite em claro, dia chegando.  
Sempre Lua cheia.  
As gaivotas permanecem quietas, ao meu lado.  
Barulho de outras asas.  
Ventania.

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 pseudo-poder das aulas magistrais, das rotinas confortáveis, o prazer de ter prazer”.<sup>53</sup> 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.

Lévinas menciona igualmente os lutos que temos de fazer, os desapegos ou desgarrares; temos de aceitar se queremos dialogar uns com os outros, a necessidade de evitar a complacência, “une complaisance en soi”<sup>54</sup>, uma redução egoica para compreender o diálogo como uma relação que não se faz correlação, pois o outro, devido à sua irredutível 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.

---

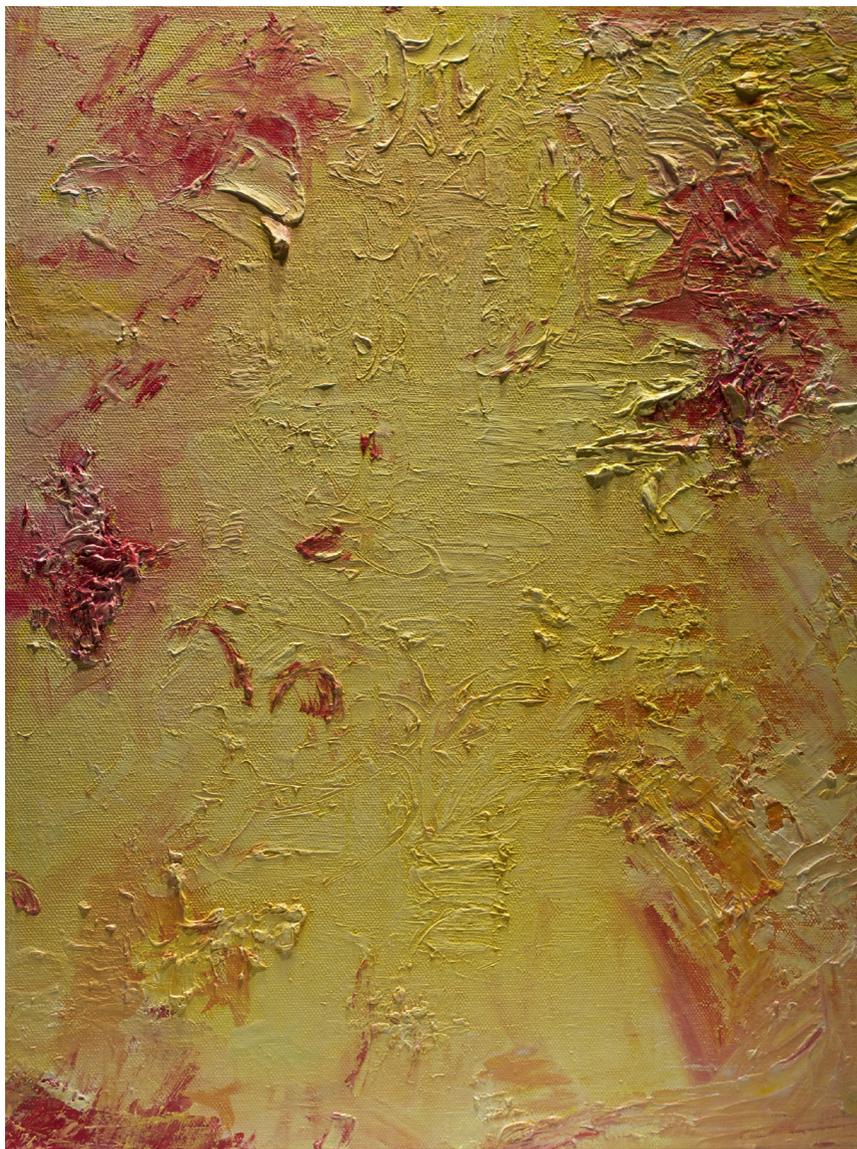
53 PERRENOUD, Philippe. *La Pédagogie à l'école des différences*. Paris: E.S.F., 1995, p. 125 a 127.

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

*Diário...*

Manhã na praia.  
A ventania continua.  
Tempo de vento tempo é tempo de mudança.  
Aurora.  
Enfim.

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. Respiram. Assim, ao invés de brigarmos, impormos ou nos submetermos a sentidos inquestionáveis, podemos 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 voo rasante de uma nuvem de borboletas azuis que quebraram o vidro que as paralisava.



NÃO VACILE

#### 4. PERLABORAR OU A CONSCIÊNCIA DO NÃO INTENCIONAL - PRIMEIROS ELEMENTOS DA INTRADISCIPLINARIDADE

Se você caminhar  
Somente caminhe  
Se você sentar  
Somente sente-se,  
Mas não vacile.

Yummen Citado por FREEKE, Timothy in Zen, opus cit.

Afirmar e, às vezes, combater em favor de vidas humanas, compreender e tentar transmitir os passos através dos quais elas podem alcançar um sentido ético, remete ao ajuste de elementos plurais em nós e fora de nós. 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 binárias e simplificadoras, oriundas de uma razão aristotélica. Não é possível optar por uma parte do conhecimento e excluir a outra parte. Uma parte do conhecimento não saberia desvendar o todo.

Para compreendermos o valor e o sentido da vida, que se situam através e além dos conhecimentos disciplinares adquiridos, é preciso outro tipo de relação com o conhecimento; é preciso não somente compreender e computar, como também pulsar com essas vidas, acompanhar não apenas suas operações mentais, como também seus *insights*, seus desejos, seus sofrimentos, ou a nostalgia que carregam de um mundo por vir. Aprendendo uma nova lógica, da inclusão, tentaremos seguir um

movimento que denominaremos perlaboração do sentido, para tentar descrever 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.

*Diário...*

Crepúsculo.  
Minerva e sua coruja.

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 o conhecimento e que meios empregamos para obter que tipo de resultados? Através de quais processos? Questões que não podem se restringir a uma disciplina, que levantam uma problemática genérica voltada para qualquer disciplina e a ultrapassam. No entanto, estas questões deveriam ser, do ponto de vista metodológico, anteriores a trocas inter e transdisciplinares. “Se eu não tenho claro para mim, por que ensino minha disciplina? Qual o sentido que isto possui para mim? Como cruzar saberes com outros colegas de outras disciplinas?” Muito provavelmente isto vai nos conduzir a uma grande confusão. Me lembro do comentário de uma de minhas colegas ao sair de uma de nossas primeiras reuniões transdisciplinares:

“Parecemos o exército de Branca Leone, cada um atira para um lado e ninguém sabe onde vai!” Esta foi uma das primeiras a abandonar o barco.

Dentre esses metaconhecimentos sinalizamos a avaliação das atitudes não intencionais que acompanham a perlaboração do conhecimento científico: atitudes de desvalorização ou de supervalorização dos produtores ou dos objetos produzidos, que fazem do conhecimento um pretexto ao estabelecimento de relações de poder, de submissão, ou de dominação mútua, de sedução para fins pessoais, 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 composição mútua, consigo, com os outros e com a natureza.

**Diário...**

“O que é o arqueiro sem um alvo?”

(Deng Ming Dao in Tao, *Meditações Diárias*,  
São Paulo: Martins fontes 2003.)

O processo de perlaboração é, na sua origem, um processo analítico.

Seguindo a proposta de Jean-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.<sup>55</sup>*

Nesse contexto, pensar implica em “abrir-se para”, em compreender e não em explicar ou julgar, em ouvir, não em interpretar. “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 para”.

---

55 LYOTARD, Jean-François. O inumano. Lisboa: Novos Rumos, Estampa, 1972, p. 27.

[...] 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 linguístico, e deixar trabalhar de forma flutuante o que passa, ou seja, o significante, por mais insensato que pareça.<sup>56</sup>

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”.<sup>57</sup> Só então poderemos abrir passagem para o impensado, a descoberta não-intencional de novos significados. Isto só é possível se temos em nós espaços de vazio, de calma, de silêncio. Jean François Lyotard se refere a uma nova aptidão que reata com o conhecimento dos antigos sábios orientais, a receptividade: uma qualidade *yin*, feminina, suave, acolhedora. Atualmente são poucas as pessoas que sabem ouvir, sem querer imediatamente se colocar. Quantos professores souberam nos ouvir?

*Diário...*

Noite de novo.  
Cidade.  
Ruídos de trânsito.  
Luz insistente da Lua.

Perlaborar vem portanto do alemão *Durcharbeitung*. O “passar” (infinitivo) em questão é o *durch* alemão da *Durcharbeitung* ou o *through*, do *working*, 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”<sup>58</sup>, tentando “escapar da repetição” da situação que nos causa sofrimento. Falamos, e falando, pensamos, visitamos o que passou, para tentar compreender aonde erramos, como nos livrar da dor, falamos também para compartilhar e,

---

56 *ibidem*, p. 41.

57 LYOTARD, *op. cit.*, p. 39.

58 *ibidem*, p. 37.

às vezes, o simples fato de nomear um sofrimento e de ter alguém para acolher este trauma, ou esta dor, já consola e dá coragem de seguir adiante. Fomos ouvidos. O simples fato de ser ouvido e compreendido, pode curar muitos males e muitas dores.

*Diário...*

Sonata de Vinteuil.  
O tempo enfim reencontrado.

“Se pensamos”, durante este processo analítico escreve J. Lyotard, “é porque, no entanto, existem lapsos nesta plenitude e é preciso encontrar lugar para estas faltas através da limpeza do espírito que permite que outra coisa sobrevenha, outra coisa que ainda nos falta pensar”.<sup>59</sup> Aquele que escuta aponta os lapsos, as falhas, o não intencional e nos possibilita visitar nossa própria interpretação de uma determinada experiência, conferindo-lhe um sentido novo, que não conseguíamos perceber quando estávamos imersos na experiência.

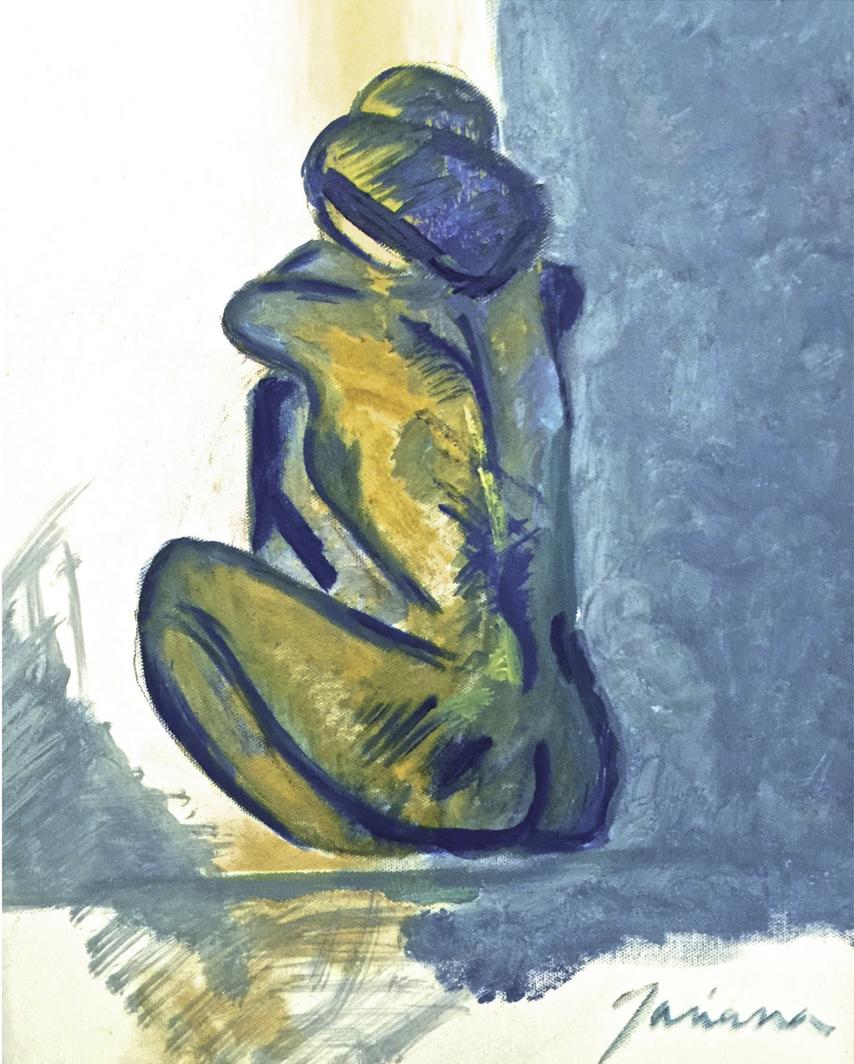
E o autor indaga: “será que vossas máquinas de pensar e de representar sofrem?”.<sup>60</sup> Ressaltando que o processo de perlaboração é efetuado por um ser que sofre e que “é sexuado” [...] que as vossas máquinas não se alimentem apenas de radiação, mas do diferencial irremediável dos sexos.”<sup>61</sup> Interessante observação, as máquinas não sentem dor e podemos cruzar com algumas máquinas vivas atualmente, pessoas que executam tarefas com extrema precisão sem se perguntar por que as executam nem para quem, simplesmente executam. São obedientes e frias: ordens são ordens. Ninguém lhes ensinou a filosofar, ninguém lhes ensinou que o ser humano só é humano porque é um ser que pergunta, que quer saber para aonde vai e qual o sentido daquilo que ele faz ou deixa de fazer.

---

59 *ibidem*, p. 28.

60 *ibidem*, p. 27.

61 *ibidem*, p. 28.



*Diário...*

Mulher em tempos sombrios.  
Lembrança de tristes gaiolas.  
Lágrimas doces.  
A porta se abriu.

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”.<sup>62</sup> Só assim, através do que surge não-intencionalmente de nossas lembranças o que inconscientemente estava nos ferindo vem à tona e podemos olhar os fantasmas compreendendo a origem do sofrimento e, talvez, nos livrar da dor. Ora, a causa do sofrimento em sala de aula é quase sempre originado por uma problema de compreensão, que pede escuta, mas uma escuta rigorosa, clínica, freudiana do que está se passando nesta sala. Por que o aluno não compreende o professor? Por que o professor não compreende seus alunos? Por que os professores do colegiado não se compreendem? Por que, muitas vezes, temos medo de ouvir o que o outro tem a dizer, pois o outro pode discordar de nós e sempre associamos a discórdia à perda de aprovação e de afeto? Ora, a filosofia é talvez a única disciplina em que discordar é bom, é aclamado, é meritório, e visto como a mais elevada marca de respeito e de amor, pois aquele que discorda, está sendo sincero. E se somos capazes de ouvir o que ele tem a nos dizer, algo novo pode aparecer.

**Diário...**

Noite estrelada.  
Quieta, sentada na proa do barco de meu  
companheiro, vejo uma constelação.  
Sorrisos apaziguados.

Segundo Freud, quando perlaboramos,

*[...] 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.*<sup>63</sup>

62 LYOTARD, op. cit., p. 28.

63 FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e perlaborar. Obras Completas. São Paulo: Zahar 1985, p. 194.

Este processo analítico que trabalha de forma elucidativa vai propiciar uma consciência de nossas atitudes não intencionais ao longo de um processo de aprendizado; compreendemos esses momentos em que valem tudo ou não valem mais nada como espécies de meta-avaliações que pontuam o processo de perlaboração do conhecimento. Ou seja, não poderíamos enfim, depois de tudo o que já sofremos, de todo o mal que já causamos, 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 Freud assinalou muito bem, dois séculos atrás.

*Diário...*

Homem em tempos sombrios.  
Gaiolas se amontoam.  
Nunca mais será proibido voar.

*“Nós vivemos nas cidades, no meio profissional, no círculo familiar. Mas o lugar no qual existimos para valer, não é o lugar onde atravessamos a vida, mas sim o lugar no qual depositamos nossa esperança, ali onde cantamos, sem entender o que faz cantar.”*

Christian Bobin, *Le Très- Bas* ed. Gallimard- Cher 2003, p.48.

Díficeis resistências, como elas ferem, como elas cansam, chegam sem avisar; da pessoa que a gente menos espera, na hora em que estamos mais vulneráveis, porque pensar por si próprio, num mundo de máquinas, assusta qualquer um. E é aí, nesta hora, diante da resistência que, ao invés de fugir ou atacar, o filósofo propõe um terceiro caminho: o pensar, o dar um tempo, a calma.

*Diário...*

Não lugar.  
Não Tempo.  
Não forma.  
Portas abertas.  
Gaiolas vazias.

#### 4.1. PERLABORAR

Necessitamos atualmente de uma nova relação com o conhecimento; uma relação capaz de estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, que saiba acolher as diferenças que tornam a composição dos sentidos possível. Se não aprendermos a filosofar nas salas de aula, em todas as matérias, a questionar o sentido do que estamos fazendo nesta sala de aula, não poderemos fazer a ponte entre o conhecimento científico e o ser humano aprendente, a fim de nos assegurarmos que o conhecimento científico esteja de fato a serviço do ser humano e não o contrário. O parágrafo é simples mas a questão é fundamental, e deveria ser sempre colocada.

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 composição de conhecimento.

Gilles Deleuze, ao tentar 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”<sup>64</sup> e buscam “uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão”.<sup>65</sup> Esta luta contra o caos é “uma luta contra a opinião e os clichês [...], pois é da opinião que vem a desgraça dos homens”.<sup>66</sup>

É a opinião impensada, não intencional, que simplifica ou reduz, que desvaloriza ou supervaloriza, que engrandece ou despreza ao invés de tentar compreender e compor. No entanto, através das atitudes não

---

64 DELEUZE, op. cit., p. 260 a 265.

65 *ibidem*, p. 269.

66 *ibidem*, p. 269.

intencionais, as meta-avaliações podem estar mescladas ao conhecimento: “este conhecimento vale tudo, aquele não vale nada”<sup>67</sup> são sentenças que vão atrofiar as relações dos diferentes compositores; 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 vem da tradição; este se torna mera responsabilidade da própria Ciência 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 poderia ser partilhado por todos, as descobertas fundamentais, as informações preciosas de pesquisas importantes e suas consequências 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”.<sup>68</sup> 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”<sup>69</sup>, sendo eles os três aspectos sob os quais o cérebro se torna sujeito. Neste sentido “o cérebro”, diz ele, “é o espírito mesmo”.<sup>70</sup> Ele também escreve: “não se luta contra os clichês perceptivos e afetivos se não se luta também contra a máquina que os produz.”<sup>71</sup> 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”.<sup>72</sup>

---

67 *ibidem*, p. 140.

68 DELEUZE, *op. cit.*, p. 140.

69 *ibidem*, p. 131.

70 *ibidem*, p. 142.

71 *ibidem*, p. 227.

72 *ibidem*, p. 227.

Deleuze sabe como a Ciência genuína, como a Arte e a Filosofia se fazem num processo sofrido de composição. Ora, falar de uma razão que possa circular intra e inter, através e além das disciplinas equivale à difícil tentativa, “*difficile liberté*”<sup>73</sup>, 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 suscitam problemas.

Confrontados aos massacres, a Auschwitz, onde a razão transformou-se em máquina mortífera, Deleuze escreve “não somos responsáveis pelas vítimas, mas diante das vítimas”<sup>74</sup>

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 ao objeto corpo humano, suas posses, seus trajés, sua manutenção, mas à consciência que ainda resiste no corpo e que o desloca.

*Diário...*

Gaivotas.  
Ventania.  
Barulho de mar.  
Risos.  
Verde no olhar.  
Um filósofo descalço, caminhando na areia.  
Devagar.

A razão flutua. 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 porvir. Esta razão demanda uma faculdade de vidência.

---

73 \_

74 DELEUZE, *ibidem*, p. 140.

*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.*<sup>75</sup>

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”.<sup>76</sup>

O que nos dá coragem para enfrentar o caos com nosso cérebro é “a constituição de uma terra e de um povo ausente”<sup>77</sup> como correlatos da criação; a visão de um povo “por vir”.

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”.<sup>78</sup> 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.<sup>79</sup> [...] Os girassóis de Van Gogh são devires.<sup>80</sup>*

A *Durcharbeitung* desencadeia de forma não intencional a composição da diferença: surge um outro sentido após o processo de fermentação, apontando para possibilidades antes impensadas, para a abertura a um

---

75 DELEUZE, op. cit., p. 130.

76 ibidem, p. 130.

77 ibidem, p. 131.

78 ibidem, p. 131.

79 ibidem, p. 142.

80 ibidem, p. 227.

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 sol da manhã. A filosofia aponta-nos que não somos fadados a reproduzir relações de poder quando compomos conhecimento, o que impediria sua evolução. Quando descobertas ocorrem, quando novas significações emergem, a relação transgredir a posição dos lugares marcados para ocupar um não lugar, onde somos aprendizes. É o momento em que um girassol único surge na tela e resiste ao tempo, ou que uma nova conceituação balança a ordem estabelecida. O itinerário 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 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 e sereno de uma metamorfose ou a dolorosa confusão da formação de um ser humano como a construção de um prédio ou o condicionamento de ratos. Se não sabemos quem vai nascer, sabemos que o 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 linha descoberta, emerge de águas profundas, após um longo fazer juntos.



*Diário...*

Primavera.  
Verão.  
Outono.  
Inverno.  
Primavera.

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

*O pensamento complexo reconhece os limites da demonstração da lógica nos sistemas complexos formais (Kurt Gödel, Alfred Tarski), leva em conta a consideração eventual das contradições ou aporias impostas pela observação/experimentação como indícios de domínio desconhecido ou profundo da realidade (Alfred Whitebread, Niels Bohr, Stéphane 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.’<sup>81</sup>*

*Enfim, a relatividade de um enunciado remete-nos a um princípio de causalidade complexa, comportando causalidades mútuas inter-relacionadas (Maruyama), “interretroações”, atrasos, interferências, sinergias, desvios e reorientações; integrando, por conseguinte, na problemática da organização os acontecimentos aleatórios, na busca da inteligibilidade.<sup>82</sup>*

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

81 *ibidem*, p. 332 a 334.

82 MORIN, *op. cit.*

A complexidade abre a brecha para a pessoa que compõe o conhecimento e, através dele, se compõe diferente. Tenta escapar de uma visão totalizadora e uniformizadora do que “deve ser” a vida humana.

A consciência é que vai estabelecer a relação entre o conhecimento e o sentido das leis humanas. Ora se conhecimento não transmitir nenhum gosto pela aventura da vida, a lei que pede o respeito e a partilha não fará o menor sentido. Para aprender não basta pensar, é preciso também desejar, sonhar, sofrer, partir, voltar, se perder, se reencontrar e fazer uma festa. Conhecer é também celebrar.

*Diário...*

Pés descalços.  
Cheiro de jasmim.  
Ventania do mar ao longe.  
Taça de vinho.  
Vontade de viver e de amar.

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”. Apostar que vamos conseguir encontrar sentido e comemorar o sentido achado. Talvez não juntos, talvez, não ao mesmo tempo, mas vamos conseguir. Eu sei, tudo parece tão confuso, a solidão é tão grande. Às vezes, temos insônia, temos labirintite, mas existem clareiras, dias e noites de lucidez e transparência, são fugazes, no entanto, existem.

*Diário...*

Bach.  
Suíte nº1 pour violoncelle Seul  
tocada por Pablo Casals.

O pesquisador René Barbier sugere o desenvolvimento de uma “escuta sensível”. Seria um “escutar-ver”.<sup>83</sup> Cada pesquisador deve saber sentir (percepto) o universo objetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender “de dentro” as atitudes e os comportamentos, os sistemas de ideias, 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.*<sup>84</sup>

Para isso é preciso compreender o peso de um conceito como o da interdependência nas 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

---

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

84 BARBIER, op. cit.

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 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, um paciente e demorado trabalho de parto.

#### 4.1.1. 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 heroicas 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 a alfabetização à 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.



*Diário...*

Após o jantar, o casal se levanta,  
se abraça e começa a dançar comovido.  
Os passos são desajeitados e a respiração curta.  
Ligeiramente ofegante.  
Lentamente vão descobrindo um ritmo comum.  
Dois em um. Um pelo outro.

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 “*Meu 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 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.”<sup>85</sup> (“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».<sup>86</sup> (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”.<sup>87</sup> 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.*<sup>88</sup>

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

86 *ibidem.*, p. 369.

87 *ibidem.*, p. 393.

88 LONGINO, *op. cit.*, p. 390.

*(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).*

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.”<sup>89</sup>

Para alcançar o sublime alguns desvios devem ser evitados, como: “l’enflure, la puerilité” et dans certains cas “le pathétique”;<sup>90</sup> “chercher trop la nouveauté”<sup>91</sup> ou “qu’il n’ait point l’esprit rampante”;<sup>92</sup> deve-se combater “la bassesse des termes et la décadence de l’esprit”.<sup>93</sup> (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 espírito.” 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.”<sup>94</sup>

(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

---

89 *ibidem.*, p. 392.

90 *ibidem.*, p. 370.

91 *ibidem.*, p. 374.

92 *ibidem.*, p. 378.

93 *ibidem.*, p. 424.

94 *ibidem.*, p. 408.

effet où trouverons nous un écrivain qui ne pêche jamais et où il n'y ait rien à reprendre?<sup>95</sup> (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<sup>96</sup>”. (Seu engenho, que só buscava alcançar o grande, não podia ater-se às pequenas coisas.). Assim, Longino diz preferir aos mediócrs 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 composition et l'arrangement des paroles dans toute leur magnificence et leur dignité<sup>97</sup>” sobrepõem igualmente “une certaine élévation de l'esprit qui nous fait penser heureusement les choses<sup>98</sup>” (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<sup>99</sup>” (“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<sup>100</sup>”. (“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.*

95 LONGINO, op. cit., p. 412.

96 ibidem., p. 413.

97 ibidem., p. 376.

98 ibidem., p. 376.

99 ibidem., p. 426.

100 ibidem., p. 427.

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, o riso 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, a 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 frequência 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 perlaborar 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.

## 4.2. UMA DANÇA

### 4.2.1. SONHOS

Dei 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 uma 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,<sup>101</sup> a capacidade de conceituar, de problematizar e de argumentar faz parte dos processos fundamentais do processo científico.

*“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?”*

*“1. A capacidade de conceituar*

*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 ideia 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.”*

A respeito dessa capacidade Michel Tozzi<sup>102</sup> indaga:

*Comment solliciter chez l’élève, dès le début de l’année, cet ébranlement personnel indispensable à toute interrogation philosophique authentique?»*

---

101 TOZZI, Michel. Apprendre à Philosopher dans les Lycées d’aujourd’hui. Ed. Hachette Education, Montpellier, 1992.

102 TOZZI, op. cit.

*Comment aider l'élève à surmonter l'obstacle du préjugé, de l'opinion et éviter qu'ils ne réapparaissent intacts, en marge d'un cours qui visait cependant à les questionner ?”*

*“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?”*

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 até as 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?



*Diário...*

Se eu fosse um sonho seria Penélope,  
após noites a fio descosturando tapeçarias,  
abraçando Ulisses na praia.  
Ou seria Ulisses quando,  
após meses navegando,  
avista Penélope, na mesma praia.  
Seria o barco de Ulisses.  
A areia daquela praia.  
O sol da manhã daquele dia.  
O sorriso daquela mulher.

#### 4.2.2. 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 tranquilo, 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 paraquedas, 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.

***Diário...***

Se eu fosse uma paisagem, seria grega.  
Azul marinho, branca e cor de areia.

#### 4.2.3. 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, surgiu o desafio, um fiozinho de coragem que foi 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 texto 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 nossa capacidade, a invenção que Michel

de Certeau menciona.<sup>103</sup>

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 refém de Pigmalião.

**Diário...** Se eu fosse uma forma, seria um falcão voando alto no dia em que Penélope e Ulisses se reencontraram, naquela praia, naquele instante.

#### 4.2.4. 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.

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, de Gonzaguinha, pois revela a vida: primeiro, somos eternos aprendizes, sempre estamos*

---

103 CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1994.

*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 a Nicômaco e suas belíssimas páginas sobre a felicidade, no entanto, ela já trazia, em comum com Aristóteles, essa vontade tão humana de ser feliz.

**Diário...** Se fosse um canto seria um canto coral.

#### 4.2.5. UMA PERSONAGEM

O tema desta aula é “Se eu fosse uma personagem?” Desenhamos paisagens, sonhamos, cantamos e o imaginário social da classe neste movimento começou a se esboçar. No entanto, foi quando falamos das 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...

Nós tivemos 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 impulsiva, 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. Martinaud citado por Michel Tozzi<sup>104</sup> 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,<sup>105</sup> de uma situação-obstáculo: situação-tarefa cuja proposta traz a superação de um obstáculo, permitindo o aprendizado de uma capacidade.

---

104 TOZZI, Op. Cit.

105 MEIRIEU, P. Op. Cit.

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 philosophe, 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;
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 em compte une opinion contradictoire sur un même problème.

Il s'agit là d'obstacles dont le dépassement constitue um 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 um objectif.

d'où l'intérêt, comme dit Ph. Meirieu, d'une situation -obstacle; situation -tache dont la consigne amène au franchissement d'un obstacle permettant l'apprentissage d'une capacité.

Refletindo sobre as personagens propostas 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 das personagens propostas, 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.

**Diário...** Se eu fosse uma personagem seria um poeta  
decidido a escrever uma odisseia.

#### 4.2.6. UM TEXTO

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 percebo o nível da turma, suas dificuldades de expressão e 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 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 sequência 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 uma 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 coprodução: 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 pela “verdade” que norteia o exercício filosófico.

Michel Tozzi<sup>106</sup> 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 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

---

106 TOZZI, Op. cit.

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 nossas 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”.<sup>107</sup>

*[...] 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”.<sup>108</sup>*

*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*

---

107 ibidem.

108 ibidem.

*forma filosófica de tratar a heterogeneidade, vista como um recurso do pensamento. No entanto, esta heterogeneidade deve ser administrada por uma discussão que obedeça às regras, de modo que, organizar a diferenciação pedagógica equivale a conhecer a natureza das diferenças e determinar o modo como serão processadas.*

Senti que meu esforço para “ensinar meus alunos a pensar por si próprios” não poderia permanecer como tentativa isolada, situada apenas no campo disciplinar. 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 ideias fundamentais são compartilhadas 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.

A aventura do cruzamento dos saberes é que pode permitir que reencontremos uma visão de conjunto ou a alegria de um conhecimento compartilhado. Existe uma alegria específica oriunda do fato de nos compreendermos melhor, de clarear o que era opaco, sombrio, de compor 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 de ouvir o que o outro, o desconhecido, tem a nos dizer, sua diferença.

#### 4.3. UMA SOCIEDADE QUE SABE APRENDER?

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. 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...

*Diário...*

Gotas de orvalho.  
Manhã bem cedo.  
Caminho para a Faculdade.  
Céu claro.  
Olhos limpos.

...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 algo pelo outro, pela vida. Aprendi a ver o encontro, quando ele ocorre, ao invés de me prender às limitações, às 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. Aposto que podemos ser uma sociedade que sabe aprender.

*Diário...*

As mudanças são lentas, mas estão em processo.  
Existem intenções, gestos claros e concretos.  
O sentido desponta, primaveril, nos intervalos,  
nos corredores da Universidade.

Atualmente, minha colega Maria Elisa Pires de Mattos Ferreira e eu começamos a delinear um novo espaço teórico: a “metadisciplinaridade”, que tem por objetivo aprofundar o conhecimento entre a consciência do sujeito e o saber que ele elabora e, diante de todas as resistências experienciadas durante nossa práxis, nas Instituições e fora dela, pensamos em desenvolver as seguintes direções de trabalho em sala de aula, afim de facilitar as trocas dentro e fora da sala de aula e amenizar as reações de

estranhamento ao que se apresenta como novo e diferente: a articulação do conhecimento e do sentido deste conhecimento.

*Diário...*

Uma flor de ouro com dez pétalas.  
Um Segredo.

01. Confiar em si e no outro. Esvaziar-se, aceitar defender serenamente o valor irredutível do ser humano e seu direito a um espaço de segurança e de privacidade no qual ele possa se constituir e se desenvolver;
02. Conhecer e aceitar meus limites, conhecer e aceitar os limites do outro;
03. Igualar-se ou diferir, mas não se ajustar. Para isto, escutar e abrir o coração;
04. Descobrir, perlaborar, transmitir, receber conhecimento com prazer, com alegria;
05. Saber parar. Meditar. Silenciar. Caminhar. Contemplar.
06. Sintetizar e aprofundar o conhecimento. A dimensão ética do conhecimento;
07. Saber aprender. (saber ouvir/receber - saber dizer/doar - saber participar);
08. Situar-se um pelo outro, inverter os papéis;
09. Ser singular e plural, dual e não dual, dependente e independente. Um e múltiplo;
10. Legitimar o caminho, não pela retórica, mas pelas obras realizadas de fato, em favor do ser humano.

“Quando atingimos intencionalmente a não intencionalidade, então a captamos.”

JUNG C. G. in WILHEM, R. O segredo da flor de ouro. Ed. Vozes. Petrópolis, p. 118.

*Diário...*

“Sem começo, sem fim.  
Sem passado, sem futuro.  
Um raio de luz penetra o mundo da mente.  
Esquecemo-nos uns dos outros.  
Puros silenciosos, vazios.  
O vazio é atravessado pelo brilho do coração.  
Lisa é a água do mar e a Lua se espelha em sua superfície.  
Apagam-se as nuvens no espaço azul;  
lúcidas, cintilam as montanhas.  
A consciência se dissolve em contemplação.  
Solitário, repousa o disco da Lua.”<sup>109</sup>

---

109 JUNG, C. G. in WILHEM, R. O segredo da flor de ouro. Ed. Vozes. Petrópolis, p. 142.



## ABERTURA

As aulas de Filosofia e a reflexão intradisciplinar são apenas alguns pequenos aspectos, pontas afloradas de icebergs de um longo e lento esforço para que a formação do ser humano deixe de ser um privilégio e corresponda a uma possibilidade concreta para a maioria da população, graças à perlaboração de itinerários diversificados de aprendizagem. O sentido 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 filósofa, como foram, há quinze anos meus primeiros passos. Sei que, assim como todo texto, 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 filosofar; a conhecer a si mesmos, por si mesmos. O lugar que lhes pertence nos é desconhecido.

*Diário...*

“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,  
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 o solto entre as árvores,  
até que ele descubra as árvores dentro de si mesmo,  
e descubra-se dentro das árvores.”<sup>110</sup>

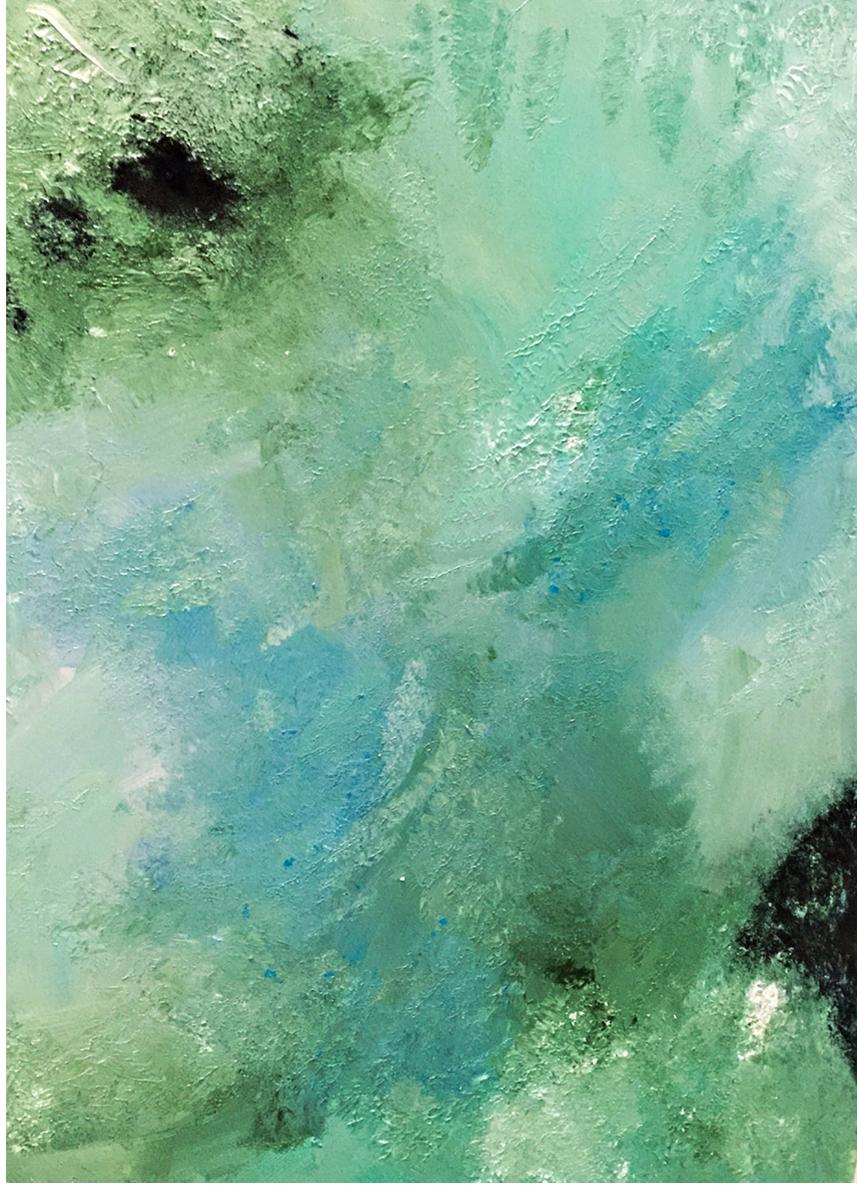
*Diário...*

Brisa suave.  
Primavera.  
Domingo de manhã.  
Tapeçarias no chão.  
Ulisses e Penélope dançaram noite adentro.

---

110 STEVENS, Barry. Não apresse o rio (ele corre sozinho). 15 ed. São Paulo: Summus, 1978 (adaptado).

## APÊNDICE



## ALGUNS ELEMENTOS DE UMA VIDA

## SOBRE A AUTORA



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 Meirieu, 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 frequentavam 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 do departamento, Bárbara, 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 22 anos 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, que fica num prédio restaurado, com teto de zinco azul, situada à beira do rio 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 às 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 (classes preparatórias para o ingresso na Escola Normal Superior) 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 conteudista, 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, mas me contive.

Nesse período, a turma se reduziu de 50 para 20 alunos. O clima era péssimo: a sala contava algumas estrelas, os possíveis “admissíveis” supervalorizados pelo corpo docente e os outros, que recorriam a 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 mediana, 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 o 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 baguete. Depois, estudávamos, entre a fumaça de intermináveis cigarros. Não sei qual das duas era a sombra; 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 juntas assistir 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 ao 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 mais ninguém. Jurou. Cécile estava séria, cabisbaixa e eu nervosa, insegura.

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

Outra pessoa que quebrou a monotonia de nossas aulas foi Monsieur Pister. A primeira vez em que o vi foi quando ele entrou na sala. Achamos que havia se enganado, (pois surgiu, na porta, um senhor com uma barriga proeminente, igual a de uma grávida,) de avental branco, a cabeça ligeiramente inclinada para a esquerda, um topete ruivo, o olhar estrábico diluído em óculos “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 o deixava com uma aparência esquisita. Era surpreendente, diferente. Mas foi, sem dúvida nenhuma, nosso melhor professor. Em apenas 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 e 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, ponderação, observação 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.

Porém, apesar do oásis que eram as aulas de História, eu me sentia 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, às vésperas do concurso, sem avisar ninguém, tive um impulso: aprontei 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 no 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 e, enquanto me preparava o concurso, comecei a fazer teatro com os alunos. Obtive também um lugar como professora de teatro na Casa da Cultura na região, 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 de 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 e também compusemos uma música para o “espetáculo”. 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 aos 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. 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 promover 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 no 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 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 de 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 histórias 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 e 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, frequentemente, 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 foi interrompido 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 esses 22 anos de pesquisa 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.



**BIBLIOGRAFIA**

ARENDDT, Hannah. A vida do espírito. 4.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

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

BACON, Francis. Aforismos 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, 1997.

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

CHARENTIN, Gregory. Os Limites da Matemática. Conferência CETRANS-USP, Maio/ 2001.

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

DELEUZE, Gilles. O Anti-Édipo. Capitalismo e Esquizofrenia. Ed. Assírio & Alvim, 1972, cap. III Selvagens, bárbaros e civilizados.

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

- DELORS, Jacques. L'Éducation, un trésor est caché dedans. Paris: Ed. Odile Jacob, 1996.
- DERRIDA, Jacques. A Farmácia de Platão. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- DEVELAY, Michel. Donner du sens à L'école. Paris: E.S.F., 1996.
- FILLOUX, Jeanine. Du contrat Pédagogique. Paris: L'Harmattan, 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 e perlaborar. Obras Completas. vol.12. São Paulo: Zahar, 1985.
- GERBER, Inácio. Encontro presencial do CETRANS. Quem sou eu? São Paulo: USP - Escola do Futuro, 1º semestre 2001.
- HADJI, Charles. A avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HADJI, Charles. Pensar e agir a Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- HANNOUN, Hubert. Paris de L'Éducation. Paris: P.U.F., 1996.
- LABORITT, Henry. L'éloge de la fuite. Paris: 10-18-1981. LYOTARD, Jean François. O inumano. Lisboa: Ed. Novos Rumos, 1970.
- LACAN, Jacques. Les formations de L'Inconscient, Le séminaire livre V. Le Seuil, 1988.
- Le livre de Poche. Entre nous ou essai sur le penser à l'autre. Paris: Grasset, 1991.
- LE MONDE. Bilan Économique, 1998.
- LÉVI, Strauss. p. 4 – cap. 1.
- LÉVINAS, Emmanuel. Autrement qu'être ou au-de-là de l'essence.
- MAFFESOLI, Michel. Elogio de uma razão sensível. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.
- MEIRIEU, Philippe. Le choix d'éduquer, Ethique et Pédagogie. E.S.F., 1996.
- MELLO, Maria de. O olhar transdisciplinar. Terceiro Encontro Catalisador. São Paulo: Maio de 2001.

- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NICOLESCU, Basarab. *Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Oeuvres Complètes*. Paris: Ed. Rabort Laffont, 1993.
- OLIVIER, Reboul. p. 4 – cap. 1, p. 5 e p. 6.
- PAZ, Otavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- PERRENOUD, Philippe. *Pédagogie à L'école des differences*. Paris: E.S.F., 1995.
- PLATON. *Phèdre*, préface de León Robin. Paris, Ed. Les Belles Lettres. 1947.
- PLOTINO. *Tratado das Enéadas*. São Paulo: Polar Editorial, 2000.
- POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. Coimbra Editora, 1984.
- PREVOST, Abbé. *Manon Lescault*. Paris: Ed. Garnier Flammarion, 1967.
- PROST, Antoine. *Conférence Inaugurale de la Vème Biennale de L'Education et de la formation*, en Sorbonne. Paris, avril, 2000.
- RANDOM, Michel. *La pensée transdisciplinaire et le réel*. Paris: Pervy, 1996.
- RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Le Seuil, 1990.
- SANTO AGOSTINHO. *Confissões. Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1986.
- SERRES, Michel. *Le tiers instruit*. Paris: Ed. Bonffoneries, 1991.
- SIENNE, Catherinede. *Ne dormons plus, il est temps de se lever*. Ed. CERF-Fides, 1998.
- SOFOCLES. *Antígona*. São Paulo: Diffel, 2001.
- STEINER, Georges. *Les Antigones*. Paris: Gallimard, 1986.
- VARELA, Francisco. *Sobre a competência ética*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- YANNICK, Joyeux. *L'education face à la violence*. Paris: E.S.F., 1996.



Nasceu em São Paulo, no Brasil, oriunda de culturas brasileira e francesa, Mariana Thieriot Loisel passou sua infância em São Paulo até 1978. Viveu na França durante todo o período da adolescência e juventude. Dos 14 aos 20 anos teve a oportunidade de morar no Centro Cultural de Arte contemporânea da Abbaye des Prémontrés. Esta experiência única despertou seu gosto pela pintura e pela arte de modo geral. Pintou em segredo durante anos para em seguida mergulhar nos estudos de Filosofia que a conduziram a pintar à “luz do dia”.

Em 1992 obteve seu Mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Lyon, e em 1995 seu DEA, diploma de estudos aprofundados na mesma universidade. Em 1994 retornou ao Brasil onde concluiu um Doutorado em Educação Cultura e Sociedade na UNICAMP. Trabalhou 14 anos na UNIFIEO em Osasco. Emigrou para o Canadá em 2008 e fez seus estudos de Pós Doutorado entre 2008 e 2010 na Universidade de Laval. Seu tema de pesquisa atual, que encobre o diálogo entre Arte, Ciência e Filosofia são As Mutações Humanas. Hoje, ela vive em Montreal onde realizou este ano sua primeira exposição solo, *A Obra em Azul*, na galeria 1040.

CAPA

**Cinzas e Ouro** 150x50cm, óleo sobre tela, 2015

CAPÍTULO 1

15 **Mãos de Inverno** 61x45cm, óleo sobre tela, 2008

29 **Mãos de Primavera** 40x40cm, óleo sobre tela, 2015

39 **Vista Confusa** 34,5x45cm, óleo sobre tela, 2008

48 **Chuva** 15x20cm, óleo sobre tela, 2015

CAPÍTULO 2

51 **Mãos Primitivas** 90x60cm, óleo sobre tela, 2014

63 **Cinza e Ouro** 76x101cm, óleo sobre tela, 2015

78 **Inverno** 50x50cm, óleo sobre tela, 2014

CAPÍTULO 3

- 88 **Espírito Elevado** 76x61cm, óleo sobre tela, 2015
- 97 **Ventos** 50x50cm, óleo sobre tela, 2015
- 102 **Série quatro elementos** 10x10cm, óleo sobre tela, 2008
- 108 **Noites de vidro** 91x22cm, óleo sobre tela, 2015

CAPÍTULO 4

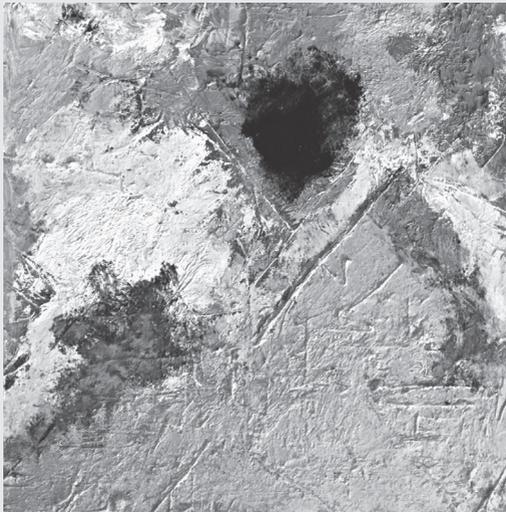
- 111 **Amanhecer** 30x50cm, óleo sobre tela, 2010
- 117 **Mulher Azul** 45x35cm, óleo sobre tela, 2015
- 125 **As Mãos Floridas** 76x101cm, óleo sobre tela, 2014
- 131 **Reza** 50x50cm, óleo sobre tela, 2013
- 141 **Mulher Pássaro** 25x20cm, óleo sobre tela, 2015
- 156 **Pegasus** 76x101cm, óleo sobre tela, 2015

APÊNDICE

- 159 **Transparências** 90x101cm, óleo sobre tela, 2015

SOBRE A AUTORA

- 169 **As Mãos de Outono** 91x22cm, óleo sobre tela, 2015



Nome da Obra.

A capa deste livro foi impresso em papel supremo 250g e o miolo em papel pólen bold 90g.

As fontes utilizadas foram da família Minion Pro.

Impressão: Gráfica Capital | Curitiba | PR