

A educação impossível

Lílian do Valle*

para Wagner Hollas, *in memoriam*

Resumo

Por que interessaria à educação um conceito tão ambíguo como o é o de imaginário, que muitas vezes mal se distingue de seu misterioso correlato – a imaginação? Na obra de Cornelius Castoriadis, o imaginário ganha a acepção de poder radical de criação da sociedade, realizada por um coletivo sempre anônimo; quanto à imaginação, o termo é reservado para o poder igualmente radical, que designa a atividade de auto constituição do sujeito. Eis, pois, a boa razão que a obra do filósofo nos oferece para adotar tais conceitos: a exigência de pensar a educação sob o signo da criação humana. Nisso consiste, afinal, a tarefa impossível da educação: contribuir para a ressurgência do projeto de autonomia individual e coletiva, isso é, para o renascimento da vontade de liberdade. Nesses tempos de perda de sentido, se, de fato, pretendemos ainda lutar pela transformação da sociedade, por instituições verdadeiramente democráticas, não podemos deixar de lado a luta por uma educação orientada para a autonomia.

Palavras-chave: Autonomia. Criação. Educação impossível. Crise do imaginário.

The impossible task of education

Abstract

Why a concept as ambiguous as the imaginary would be of interesting to education, which in many cases is difficult to distinguish from its mysterious correlative – imagination? In Cornelius Castoriadis's work, the imaginary takes on the meaning of the radical power of creating society through a collectivity that is always anonymous; as for imagination, the term refers to the equally radical power that describes the activity of the self-constitution of the human being. This is the good reason that the great philosopher's work gives us for adopting such concepts: the requirement to think of education under the sign of human creation. For the impossible task of education consists on it: to take part in the resurgence of the project of individual and collective autonomy, that is to say, in the revival of the will of freedom. In those days of loss of meaning, if we still intend to struggle for a change in society, for truly democratic institutions, we cannot discard the struggle for an education geared toward autonomy.

Keywords: Autonomy. Creation. Impossible education. Crisis of the imaginary.

* Professora Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Por que ainda o imaginário?

Em um breve mas competente ensaio, Hélène Védrine (1990) buscou analisar as “grandes concepções do imaginário”; e já pelas primeiras linhas, o leitor pode medir as dificuldades que rondam a tarefa, e que começam pela própria designação do objeto de estudo: vai-se falar de imaginário, ou de imaginação – ou serão aqui as duas palavras sinônimas? Como que antecipando-se a essa primeiríssima objeção, a autora nos previne contra um conceito cuja “natureza escapa, por princípio, a qualquer definição rigorosa” (1990, p. 5). Avançemos, pois, sem esperar por respostas – mas então os problemas só se acumulam: pela “imagem” platônica, o imaginário faz-se (pesado) tributo a que nos obriga nossa posição mundana, nossa aventura em um mundo feito de matéria e de carne. Imaginário como cópia, representação, irrealidade – como menos ser, disso já sabíamos há muito – imaginário como *ilusão*. Do universo moralista em que, em seguida, se inscreveu a tradição platônica, o imaginário recebeu os traços que o identificarão a partir daí ao pecado e suas tentações, ao vício e à loucura. E, da modernidade, uma “recuperação” que nos confundirá por sua ambigüidade: do *conatus* spinoziano ao esquematismo de Kant e sua prolífica filiação – Bachelard e Lacan como testemunhos – a imaginação, “enfim emancipada do engano”, transforma-se:

À imagem “clássica”, ainda ligada à *percepção* e às regras da associação sucedeu a imagem partida e desarticulada da modernidade. A ruptura com a representação impõe mutações: mundo onírico dos fantasmas, memória labiríntica, pensamento das bifurcações. Liberada de sua mestiçagem, a imaginação não pode mais ser localizada. Alguns preferiram eliminá-la, reduzindo-a a um avatar das filosofias do sujeito: essa era a tendência dos diversos estruturalismos e dos formalistas. Capaz de pensar, a imaginação não era contudo senão um meio de preencher as brechas (Lacan) ou uma ilusão do sujeito sobre si e sobre sua própria criatividade. O preço a ser pago era exorbitante: a transcendência do simbólico, pretensamente capaz de estruturar do interior as relações com o mundo. Ao Deus da tradição se substituía, assim, a lei do Pai. As religiões passam, mas ficam os devotos... (VÉDRINE, 1980, p. 153, grifos do original)

Platão, Spinoza, Kant, Bachelard, Lacan e Sartre: entre eles, a distância de muitos universos de significações e, assim mesmo, a imaginação ainda submetida aos dados imediatos da sensibilidade, de seus *a priori*, ou, então, à força incoercível mas imaterial do simbólico.

Mas por que interessaria à educação esse conceito, feito de tanta dubiedade e imprecisão, desses preconceitos e voluntarismos?

Uma fértil resposta nos é fornecida pela obra de Cornelius Castoriadis, que faz dos conceitos de *imaginário* e de *imaginação* instrumentos, pretexto e razão para pensar a *criação humana* – mas sem ambigüidades: o *imaginário* é poder radical de criação que faz ser cada sociedade, e que não pode ser imputado a nenhuma instância supra-humana nem extra-social, a nenhum Ser, Idéia, Lei, acontecimento, indivíduo ou grupo, senão ao “coletivo anônimo” que, a cada vez, é a própria sociedade.¹ Quanto à *imaginação*, ela é poder igualmente radical, mas que designa a atividade de auto constituição do sujeito, que não pode tampouco ser *reduzida* a nenhuma determinação imposta pela natureza ou pelas leis sociais.

Já não mais se trata, pois, de opor realidade e aparência, sensibilidade e razão, alienação e consciência: a noção de *criação* obriga a rever as formas como tradicionalmente se pensou tanto a sociedade quanto o elemento humano – e, assim sendo, como se pensou a educação.

Mas, no que se refere a esse vastíssimo campo da práxis humana que é a educação, qualquer tentativa de circunscrever a pletora de interrogações abertas pela simples introdução da atividade humana instituinte – coletiva ou individual – seria de antemão fadada ao fracasso. Se, como não cessou de advertir Castoriadis, a criação humana foi historicamente ocultada pela força dos dogmas e pelo próprio projeto da razão no Ocidente, então a tarefa do pensamento face ao já criado e já pensado é aqui propriamente imensurável; e mais: no que se refere ao que resta a criar, a tudo que ainda resta a pensar, ela é de fato infinita.

Se é preciso, pois, proceder a escolhas, por que não começar pelo exame da própria atividade de educar – não como prática social instituída na história, nem como terreno de produção de teorias, de saberes-fazer e das formas particulares desse fazer, de projetos, mas, se assim se pode dizer, em sua *natureza instituinte*? Questão decerto excessivamente genérica, excessivamente ampla, mas ineliminável: será, de fato, possível educar? Há, pelo menos, duas formas clássicas de se examinar a *impossibilidade de educar* – e, com um pouco de sorte, verificaremos que se originam da mesma recusa em retirar da noção de *criação* todas as suas implicações. Uma só questão, dois contextos: o da interrogação antropológica, desde sempre aberto a quem quer que se interesse pela formação humana; e o da análise social, que nos remete a nossa contemporaneidade e às dificuldades que lhe são específicas. Entre os dois, a imaginação e o imaginário.

Autoformação: a impossibilidade de se “adquirir o que não tem”

Em qualquer acepção que possa receber, a educação é uma atividade instituinte. Em sua versão mais restrita, em que se vê assimilada quase que inteiramente à aprendizagem, a educação visa à aquisição de conhecimentos, habilidades ou comportamentos já instituídos, mas que antes não se possuía;

porém, entendida como prática de formação humana, ela visa à auto-alteração, à criação de si como alguém que jamais se foi e que antes nunca existiu. Assim, se a possibilidade da educação introduz graves problemas na história do pensamento ocidental, isso se dá porque o que, num caso ou no outro, sempre está presente é o enigma da criação humana.

A educação impossível: o tema está presente desde pelo menos Platão, que, no *Mênon*, levantava explicitamente a questão: como se pode adquirir novo, algo que nunca se teve, como um conhecimento, ou uma idéia, ou o conceito de um objeto sensível ou abstrato?²

Nesse caso, tudo começa, ou parece começar – pois, encenando mais uma vez um suposto diálogo entre seu mestre Sócrates e um sofista, Platão sempre sabe onde quer chegar – com a pergunta de Mênon, um rico discípulo do sofista Górgias, sobre a virtude política:

Serias capaz de me dizer, ó Sócrates, a respeito da virtude, se é *algo que se ensina*; ou se, ao invés de ser algo que se ensine, é matéria de *exercício*; ou bem se, ao invés de matéria de exercício ou ensino, ela é, entre os humanos, um *dom natural*; ou ainda se há *outra maneira* de adquiri-la? (PLATÃO, s/d, *Mênon*, 70a, grifos do original)

Questão eminente, a distinção entre aquilo que pode ser *ensinado* (isso é, comunicado diretamente ao outro, sobre a forma de conhecimento transmitido, de informação partilhada, de instrução) e aquilo que não pode ser ensinado, que só se domina pelo exercício (que não pode ser diretamente comunicado, nem toma a forma de conhecimento, informação ou matéria de instrução, mas designa uma faculdade, um poder-fazer, ou um poder-deliberar, ou um poder-inventar) deveria estar presente a cada vez que há ação educativa; no entanto, a redução cognitivista operada pela modernidade conduziu a seu rápido desaparecimento. É que, desde então, afirma-se sem hesitação que tudo pode ser ensinado, acredita-se poder a razão fazer de tudo um objeto para sua apreensão. Sob a dominação da razão-cognição, pouco sobrou à exigência de *exercício*, além de habilidades manuais, ou físicas, reputadas simples e mudas. Talvez por isso mesmo, a escola pública, herdeira dileta do período, insista ainda hoje em poder *ensinar* a cidadania, a ética (o respeito ao outro, a abertura à diferença...), a criatividade. Talvez por isso mesmo, a rápida e intensiva difusão da educação a distância, em nosso país, não tenha suscitado o necessário debate e a reflexão acerca daquilo que pode, ou não, ser convertido ou ser reduzido a práticas marcadamente instrucionais, e aquilo que, resistindo a esses procedimentos corriqueiros, está a exigir o desenvolvimento de novos modelos e métodos educativos.

Quanto à segunda parte da questão – sobre aquilo que temos naturalmente – ela não dispõe propriamente sobre a educação, mas sobre suas fronteiri-

ras: ela marca, no entanto, uma tenebrosa história de erros e mistificação que nunca acabamos de purgar. Sob a égide da noção de “dom natural” cometeram-se gravíssimas injustiças, vaticinando futuros e destruindo trajetórias. Para o “bem” ou para o “mal”, porém, esses veredictos necessariamente implicaram a legitimação do preconceito e do abandono da tarefa de educar. É certo que, mais se aprofundam os estudos, mais se descobre a extraordinária labilidade humana, presente já na própria constituição genética. Contudo, por mais que a ciência tenha avançado e que progreda ainda no sentido de nos fazer conhecer a fundo as bases físicas em que toda existência individual se assenta, no planeta Terra, e todos os condicionantes biológicos daquilo que cada um de nós somos, jamais se poderá estabelecer uma linha demarcando claramente onde termina a genética e onde começa a instituição humana. Aqui, importa menos a resposta do que a fidelidade à indagação. Tanto quanto a política, a educação democrática começa por essa interrogação sobre o que, nos indivíduos e nas sociedades, é devido à natureza e o que se institui unicamente por força da ação humana; mas ela se encerra assim que uma resposta final é aparentemente oferecida. Desafiar as “certezas” derivadas de uma representação rígida da natureza humana: eis aí uma tarefa a que nenhum educador pode renunciar.

Quanto à resposta de Sócrates, ela não favorece, como se sabe, qualquer das hipóteses elencadas: recusando a posição democrática, segundo a qual a *polis* era a verdadeira educadora (Platão, s/d, *Protágoras*), o pensamento platônico se alinha à opção aristocrática, que imputava à natureza o fundamento das hierarquias sociais³ e negava peremptoriamente o poder instituinte que os sofistas imputavam à educação; mas Platão foi bem além, desenvolvendo a teoria da *anamnese*, segundo a qual é preciso que os indivíduos sejam despertados para um saber que nada tem de natural, que eles já possuem, que está enterrado em suas almas. Em Platão, a natureza remete a um princípio de *realidade* que transcende as leis naturais e que jamais poderia nelas estar contido.

A teoria platônica pode nos parecer “...folclórica, bizarra, selvagem, primitiva, pagã”, mas ela simplesmente manifesta a dificuldade ainda maior que é a de se aceitar que se possa aprender. Essa dificuldade tem uma dupla entrada: do *ponto de vista lógico*, sem a possibilidade de o humano criar o novo, não há como explicar o simples fato da “aquisição” de conhecimentos, e menos ainda dos modos de ser sempre particulares que são os nossos – mesmo que seja impossível negar sua manifestação: é o que está expresso na idéia de que “não se pode achar senão o que já se buscou; mas, se já sabemos do que se trata, por que então buscar”?

Nem sempre, no entanto, foi preciso recorrer à estranha teoria de uma “outra existência” em que as almas contemplaram a Verdade para postular o inatismo que, na modernidade, não toma a forma de Idéias transcendentais, mas de uma estruturação da qual se pode todavia dizer que, definindo-se como um *a priori* natural, não deixa de transcender toda existência humana particular

– quer se trate da linguagem, da cognição ou psique. Mas o inatismo não permite explicar, como repetia Castoriadis, porque há *linguagens* e não uma só linguagem, porque as formas de conhecer e de ser se apresentam tão diferentes de uma cultura para outra, de um período histórico para outro (CASTORIADIS, 1978, p. 204 e seg.). Ocorre que no inatismo essas diferenças devem ser dadas como insignificantes, isso é, sem significado digno de registro. Outra consequência é que toda “aquisição” deve ser reduzida a uma explicação racional, às necessidades da “adaptação”, a uma evolução natural. Apóia-se a “aprendizagem” naquilo que está dado desde o início, como estruturação básica, como potência a ser atualizada, como habilidade natural a ser desenvolvida:

Sublinhemos brevemente a superficialidade... das concepções que, de Piaget a Habermas, buscam representar a história da humanidade como um processo de aprendizagem. Pois em tal processo o que vem antes é integrado sem problemas e harmoniosamente ao que vem depois [...]: para cada uma das etapas, os resultados precedentes concorrem positivamente [...] Isso também é verdade para a aprendizagem animal. É claro que também há aprendizagem no humano... Mas o essencial da história do psiquismo humano *não é a aprendizagem*. O importante e o surpreendente no humano não é que ele aprenda, mas precisamente que ele não aprenda. [...] o surpreendente no humano não é que ele imite – se não houvesse senão isto ainda seríamos todos Adão e Eva – mas que ele não imite, que ele faz outra coisa, além da simples imitação. (CASTORIADIS, 1978, p. 95)

Em seu sentido filosófico corrente, a aprendizagem é sempre “dedutível” daquilo que o sujeito é, ou melhor, ela é o progresso harmônico e linear em direção àquilo que o indivíduo deve ser. Dizer que o humano se forma por aprendizagem é, nessa acepção, dizer que tudo o que ele é reduz-se à adaptação. A arte e a democracia são evidências cabais da insuficiência desse ponto de vista: no que se refere à existência humana, nem tudo pode ser assimilado ao “progresso”, nem linear nem dialético. No sujeito, os conflitos intra psíquicos – constitutivos dos modos próprios de existência que modelam a subjetividade humana – não são nem superados, nem integrados de forma harmônica, mas “persistem, em uma totalidade contraditória ou, antes, incoerente” (CASTORIADIS, 2002, p. 94).

Poder-se-ia multiplicar os exemplos, mas os obstáculos lógicos colocados à possibilidade do novo e do singular só podem ser removidos com a admissão do poder instituinte da imaginação humana:

...não podemos conhecer nada se já não se conhece;
mas se já conhecemos, porque diabos conheceríamos
– a solução deste enigma é a seguinte: quando conhe-

ceмос, quando aprendemos, nós não copiamos a realidade... Nós reinventamos a realidade, e uma realidade que se mostra congruente em nós com uma parte da realidade que existe. Ou antes: nós reinventamos um esquema imaginário que se mostra congruente com uma parte do ser realmente dado. É esta a resposta ao problema de Platão no Mênon e de toda a filosofia. E é a partir disto que podemos recomeçar e sair do círculo do pensamento herdado. (CASTORIADIS, 2002, p.101)

Resta examinar, porém, um outro tipo de obstáculo apresentado à idéia da educação como aquisição do novo, originado da *antropologia* praticada pela filosofia moderna e da oposição entre indivíduo à sociedade que a distingue. Aqui a aporia toma a forma da velha questão hegeliana: se “o que o pensamento livre tem para adquirir deve vir dele mesmo” (HEGEL, 1971, p. 244), como é possível educar a liberdade? Como é possível, admitindo-se que o humano é livre, pretender que ele possa receber de outrem suas determinações? Mais ainda: como então seria possível educar para a autonomia?

Oposição entre indivíduo e sociedade: as concepções educacionais modernas terão por centro a preocupação com o desenvolvimento da autonomia – mas essa é essencialmente entendida como emancipação que, pelo entendimento, assegura ao indivíduo o poder de se destacar criticamente de seu meio, de sua sociedade, de sua história, e ganhar a cidadania universal que a razão lhe propõe. Trata-se de formar um “...ser que age livremente, que pode se bastar a ele próprio, ser um membro da sociedade, mas também possuir, por si mesmo, um valor interno” (KANT, 1993, p. 89). Na modernidade, a autonomia individual se concebe cada vez mais independentemente da realidade social, fazendo-se atributo subjetivo. Ora, a educação, sendo socialização para uma sociedade determinada, é sempre interiorização de valores comuns. Como, então, fazer para que essa educação não leve ao submetimento? (CASSIN, 1993, p. 36).

Decerto não há, também, aqui, uma resposta acabada e definitiva para a interrogação, que está no cerne da prática educativa. Mas há, evidentemente, formas de equacioná-la, ao invés de fazer ainda frutificar a falsa aporia que afirma a “impossibilidade” da educação da autonomia, que se sustenta sobre o princípio de que não há, rigorosamente falando, nenhuma intercessão possível entre “sentidos próprios” do indivíduo e “sentidos comuns” da sociedade. Mas, nesse caso, de onde vêm esses sentidos comuns, e de onde viriam os autênticos sentidos irredutivelmente individuais? A idéia é claramente absurda e, levada às últimas conseqüências, implica a impossibilidade da socialização. Ela, é claro, não impediu que, na história, o pensamento crítico se desenvolvesse sob as bases da cultura instituída, e jamais no “vácuo social” (o que quer que isso signifique). De fato, como afirmava Castoriadis, “...a oposição indivíduo/sociedade, tomada rigorosamente, é uma total falácia. A oposição, a polaridade

irreduzível e inquebrantável é a da *psique* e da sociedade. Ora, a psique *não é* o indivíduo...”. Assim, só se pode falar em indivíduo na perspectiva da sociedade: ambos são, solidária e indissociavelmente, *criações sociais-históricas singulares* (CASTORIADIS, 1990, p. 57; 1982, p. 315).⁴

Mais uma vez, não se pode avançar sem a noção de criação, que, como *imaginação*, implica que o humano é capaz de “...investir ‘objetos’ imperceptíveis, socialmente instituídos, que não têm outra existência senão a social” encontrando aí prazer (no sentido psíquico) e sentido; e que, como *imaginário*, nos obriga a considerar que esses sentidos sociais são, antes de mais nada, instituídos pelos sujeitos. Sem a criação, somente um “milagre” explicaria que, no humano, a individuação e a socialização estão longe de se constituírem dois processos distintos e opostos, como a modernidade quis acreditar, mas um só processo:

É através de sua socialização, sua fabricação social como indivíduo social, que o sujeito tem acesso ao que denominamos de “realidade” e de “lógica”. Essa socialização é, ao mesmo tempo, uma *história*, história do sujeito e ingresso em uma história coletiva, que nada tem a ver com uma questão de “aprendizagem”, como se pretende, de novo, fazer acreditar atualmente. (CASTORIADIS, 1999a, p. 152)

A *história* dos sujeitos não é feita *apesar*, ou *em detrimento* do que é a sociedade, de seus valores e expectativas; ao contrário, a constituição de subjetividades reflexivas e deliberantes depende de condições de socialização sempre concretas e inelimináveis. No entanto, o mito de uma autonomia como negação da construção comum persiste ainda hoje, e nada perdeu de sua atualidade: podemos reconhecê-lo, na recusa (não de modelos particulares, mas) de qualquer modelo, na enfática resistência à organização da prática educativa em função de um projeto; e a cada vez que toda discussão sobre as finalidades da educação é liminarmente acusada por seu caráter “prescritivo” e voluntarista. Mas a demissão que a permanência desse mito implica não seria tão grave, não fora o contexto particularmente crítico em que floresce.

A imaginação e a ética

Não assistimos atualmente a uma fase de criação histórica, de forte instituição. No melhor dos casos, [vivemos] uma fase de repetição; no pior deles, que é muito mais provável, um período de destruição histórica, de destituição. [...] Entendemos por destituição o movimento do imaginário social que se retira das instituições e das significações imaginárias sociais existentes, ao menos em parte, e *as desinveste, as destitui, retirando-lhes o essencial de sua validade efetiva ou de sua legitimidade – sem proceder, ao mesmo tempo, à criação de*

outras instituições que lhe tomariam o lugar ou de outras significações imaginárias sociais. (CASTORIADIS, 2002, p. 16)

Esse diagnóstico da contemporaneidade, que interessa tão diretamente à educação e à escola, e que há quase vinte e cinco anos Cornelius Castoriadis não hesitava em formular, tornou-se hoje uma quase obviedade – com a qual, no entanto, nada indica que estejamos aprendendo a lidar. Ou pelo menos é o que transparece da recorrência com que se responde a esse processo de “destituição imaginária” por duas atitudes teóricas que, aparentemente opostas, acabam por tender ao agravamento do processo erosivo: por um lado, uma teimosa iteração dos valores e das crenças pessoais e das “verdades do clã” com os quais nos habituamos a tal ponto que já não sabemos conceber a realidade sem eles; e, em outro extremo, uma enfática e algo jubilosa afirmação da instabilidade e ilegitimidade das instituições, que passa a justificar formas variadas de descompromisso social. Em comum, essas duas respostas têm mais do que seu caráter claramente sintomático:⁵ a peremptória negação tanto quanto a adesão irrestrita marcam a renúncia à efetividade do pensar e do querer humanos.

A rigor, o esgotamento de muitos dos mitos que justificaram a produção das “grandes narrativas” da modernidade havia sido, desde cedo, anunciado por aqueles que viam no otimismo que as noções de racionalidade, de progresso, de história ou de consciência então provocavam mais ilusões do que promessas.⁶ O que só tende a comprovar que a elucidação do problema depende de mais do que uma tomada de posição *teórica* – exigindo, ao contrário, que multipliquemos as formas de atenção ao que se passa na sociedade. Em outras palavras, a rápida e intensiva erosão dos sentidos que serviam de base para a vida coletiva é um fenômeno que supera de muito o mal-estar (ou a perversa satisfação) nos gabinetes universitários: ele não concerne apenas à falência das explicações “racionais” para a existência da sociedade e dos indivíduos, mas toca muito profundamente nossos modo de ser, de viver e de nos relacionarmos com os outros e com as instituições sociais.

Era isso sem dúvida que Castoriadis tinha em mente, quando chamava a atenção para o fato de que a outra face inseparável do desinvestimento imaginário das instituições sociais era a crise da constituição das subjetividades (CASTORIADIS, 1996, p. 125-139). Ele não se referia, evidentemente, ao desaparecimento de alguns traços anteriormente constitutivos de um *tipo específico de subjetividades*, mas antes no fato de que os laços de identificação entre os indivíduos e as sociedades mostram-se cada vez mais tênues. Eis aí a dimensão mais profunda implicada pelo presente processo de destituição: é que ele não afeta as instituições sociais sem abalar igualmente os indivíduos. Mas como poderia ser diferente? Os indivíduos são a sociedade encarnada; eles são, a cada vez, uma “parte total” (MERLEAU-PONTY, 1969)⁷ de sua sociedade. Essa evidência, longamente ignorada pela tradição de pensamento oci-

dental, que não cessou de opor indivíduo e sociedade, parece impor-se quando a perda das referências comuns se manifesta tão claramente como hoje nos comportamentos e nas práticas individuais e coletivas.

Mas não se estaria, assim, avançando, em vez de recuar? Ao perdermos as antigas ilusões e deixarmos de acreditar em valores perenes, ao marcarmos nossas ações, sentimentos e expectativas com o selo da transitoriedade e da relatividade, não estaríamos despertando do verdadeiro sono dogmático – aquele que nos acometeu na modernidade? Considerando-se as disposições atuais, não seria difícil afirmá-lo. Todo o problema é que essa representação do humano como ser de um aqui e agora interminável, sem amarras que o agarrem a regiões do passado nem do futuro, a nenhum lugar específico é, ela própria, uma ilusão insustentável.

Cada sociedade, cada época institui seus *tipos antropológicos* próprios (CASTORIADIS, 1996, p. 125-139),⁸ aos quais correspondem uma organização psíquica específica e modos humanos específicos de pensar, de representar, de se deixar afetar, de sofrer, de esperar, de desesperar, de amar, de construir e de se construir. Parece, porém, inevitável que em todas as sociedades o humano tenha que enfrentar a realidade da morte, do futuro incerto, da fragilidade de sua existência e da existência de seus entes queridos: pois só aos humanos acontece, disse lindamente Hannah Arendt, de “...mover-se em linha reta num universo em que tudo o que se move o faz em círculos” (ARENDDT, 1983, p. 54). A construção de obras e feitos e palavras que “emprestem permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e à efemeridade do tempo humano” (1983, p. 43) é sua forma própria de lidar com essa realidade. Ora, essa produção de sentido é, e não pode ser senão coletiva: “seu alcance simbólico reside justamente no fato de ser coletiva, e seus efeitos, inscritos na cultura” (KEHL, 2002, p. 9):

Com exceção de algumas produções muito delirantes na psicose, que mesmo assim são engendradas a partir de alguma forma de endereçamento imaginário, o sentido ou o significado de um ato, de uma experiência ou de uma vida inteira se revela na interface entre o que é mais singular, mais particular para o agente/vivente, e sua inscrição simbólica na cultura em que vive. (KEHL, 2002, p. 9)

Nessa acepção, a inserção na cultura permite ao humano participar de algo destinado a durar *mais do que sua própria existência*: não por acaso, essa experiência foi, desde Aristóteles, correntemente associada à ética, ao compromisso com o outro, à responsabilidade com aqueles que virão depois (ARISTÓTELES, s/d, *Ética a Nicômaco*, X 7 1177):⁹ como negar a importância dessa significação, no exato momento em que o humano decide se concluirá, ou não, seu trabalho de destruição total do ecossistema que garantiu até aqui sua existência, quando o futuro do planeta também se joga, a cada dia, no

arsenal nuclear mantido e reproduzido por razões políticas?

A filiação a uma cultura, a uma história, a inscrição em um tempo coletivo implica a identificação com um passado que não se viveu, e o engajamento simbólico com um tempo que não se verá: trata-se, em toda evidência, de uma operação que não seria possível se o humano não fosse dotado da *capacidade de imaginar*, de “ver o que não é” – o que não é *ainda* ou que *já* não é; de se ver ali onde jamais se estará, ou mesmo de imaginar esse lugar para si inimaginável, onde já não se estará. Não são sem dúvida negligenciáveis os riscos da operação, e sabemos o quanto entrar no tempo coletivo da memória e da história significa penetrar em um território de dogmas e perigosas ilusões; porém mais danosos são os efeitos da atitude de negar a dimensão social constituinte do que somos.

A suposição de que se possa desenvolver uma relação “estritamente individual” e, de certo modo, absolutamente pontual com a experiência da vida repousa não só sobre o que Norbert Elias (1990, p. 237) nomeou como “os engodos da dúvida cartesiana” – a ilusão de um indivíduo capaz de pensar por si mesmo e de prover sozinho significado e o suporte de sua existência, sem nada dever à coletividade e à história; repousa, igualmente, sobre um certo “esquecimento de si”, que faz com que o sujeito já não se encontre com sua dimensão afetiva.

A imagem do indivíduo como inteiramente livre, independente, uma “personalidade fechada” que é “por dentro” inteiramente auto-suficiente e separada de todos os demais, tem por trás de si uma longa tradição... como *homo philosophicus*, o indivíduo obtém conhecimento do mundo “externo” de uma forma inteiramente autônoma. Não precisa aprender, receber seus conhecimentos de outros. (CASTORIADIS, 1998, p. 139)

Mas, isso não significa, obviamente, que essa dimensão não se manifeste, e sim que o sujeito desconhece cada vez mais *aquilo que o move*, o processo pelo qual *nele se determina* aquilo que o move: contudo, ainda assim “...a psique deve se criar de uma imagem do mundo e de seu lugar neste mundo; deve desejar e detestar; deve experimentar prazer com os objetos que deseja, e desprazer com os objetos que detesta” (CASTORIADIS, 1998). Nessa atividade de criação ela não pode estar, porém, sozinha:

Mas, também, a psique só pode existir se é socializada. Isso significa que ela recebe, essencialmente, sua imagem do mundo e de si, seus objetos de investimento, seus critérios de valoração e suas fontes de prazer e de desprazer da sociedade em que se encontra. Essas imagens, esses objetos, esses critérios são apaixonadamente investidos tanto pela psique singular quanto

pelo coletivo social onde se encontra mergulhada, e sem esse investimento, nem uma nem outro existiriam. (CASTORIADIS, 1998)

Repita-se ainda uma vez: o sujeito que se desconhece e denega sua relação com a sociedade não habita todavia apenas os escritos acadêmicos: cada vez mais correntemente ele se presentifica, na educação contemporânea, sobre a forma do professor que já não acredita poder significar sua prática, diante de um aluno a quem sequer é dada a chance de descobrir que as realidades sociais – a educação e a escolarização, entre elas – podem fazer sentido. De modo que, pela destituição imaginária, resta à educação da atualidade uma derradeira *invenção*, uma novíssima impossibilidade: aquela que é dada pelo simples fato de que já não sabemos pedir à nossa existência que ela seja fonte, para nós, daquilo que os psicanalistas denominam de “prazer psíquico”, mas que responde correntemente pela singela denominação de *sentido*, individual e coletivo.

Referências

- ARENDRT, H. **La condition de l’homme moderne**. Paris: Calmann-Lévy, 1983 [A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 27]
- ARISTÓTELES. **Éthique À Nicomaque** [tradução R. Bodeüs] Paris: Flammarion, 2004. [Ética a Nicômaco. São Paulo: Edipro, 2007]
- BALIBAR. **Étienne, Identité et différence** – l’invention de la conscience. Paris: Seuil, 1998.
- BAUMAN. **Zygmunt La Vie liquide**, Paris: Éd. du Rouergue, 2006. [A vida líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2008]
- BECK, U. **La société du risque**. Sur la voie d’une autre modernité. Paris: Éditions Aubier, 2001.
- CASSIN, B. Consenso e criação de valores – o que é um elogio? In: **Gregos, bárbaros e estrangeiros**. Rio de Janeiro: 34, 1993.
- CASTORIADIS, C. **L’institution imaginaire de la société**. Paris: Seuil, 1975. [A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982]
- _____. **Carrefours du labyrinthe**. Paris: Seuil, 1978. [Encruzilhadas do labirinto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982]
- _____. **Carrefours du labyrinthe II**. Domaines de l’homme. Paris: Seuil, 1986. [Encruzilhadas do labirinto II – Domínios do homem. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987]
- _____. **Carrefours du labyrinthe III**. Le monde morcelé. Paris : Seuil, 1990. [Encruzilhadas do labirinto III – O mundo fragmentado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992]

_____. **Carrefours du labyrinthe IV** – La Montée de l'insignifiance. Paris: Seuil, 1996. [**Encruzilhadas do labirinto IV** – A ascensão da insignificância. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000]

_____. **Carrefours du labyrinthe V** – Fait et à faire. Paris: Seuil, 1997. [**Encruzilhadas do labirinto V** – Feito e a ser feito. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000]

_____. **Sur le politique de Platon**. Paris: Seuil, 1999a. [Sobre o 'Político' de Platão. São Paulo: Loyola, 2000]

_____. **Carrefours du labyrinthe VI** – Figures du pensable. Paris: Seuil, 1999. [**Encruzilhadas do labirinto VI** – Figuras do pensável. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004]

_____. **La Création humaine I**. Sujet et vérité dans le monde social-historique (Séminaires 1986-1987). Paris: Seuil, 2002. [Sujeito e verdade no mundo social-histórico. São Paulo: Civilização brasileira, 2007]

_____. **La Création humaine II**. Ce qui fait la Grèce. D'Homère à Héraclite. (Séminaires 1982-1983). Paris: Seuil, 2004.

_____. **Une société à la dérive**. (Entretiens et débats 1974-1997). Paris: Seuil, 2005. [**Uma sociedade à deriva**. São Paulo: Loyola, 2009]

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

HEGEL, G.W. **Leçons sur l'histoire de la philosophie** (tradução Garniron). Paris: Vrin, 1971, t. II. [**Filosofia da história**. Brasília: UnB, 1987].

JONAS, H. **Le Principe responsabilité**. Paris: Cerf, 1992. [Rio de Janeiro: Contraponto, 2006]

KANT, E. **Réflexions sur l'Éducation**. Paris: Vrin, 1993. [**Sobre a educação**. São Paulo: Unimep, 1990]

KEHL, M. R. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Cia das Letras, 2002, p. 9.

MERLEAU-PONTY, M. **La prose du monde**. Paris: Signes, 1969. [**A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007]

PLATÃO, s/d, Mênon, 70a [**Ménon, ou de la vertue**, trad. Léon Robin. (**Eurvess Complètes**. Paris: Gallimard, Pléiade, vol. 1., 1950; Mênon, trad. Jorge Paleikat. Rio de Janeiro: Ed. de Ouro, 1971.)]

VALLE, L. do. **Enigmas da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEDRINE, H. **Les grandes conceptions de l'imaginaire**. De Platon à Sartre et Lacan. Paris: LGF, 1990.

Lílian do Valle

Notas

- ¹ “Imaginário”: criação imotivada que só existe no e pelo estabelecimento de imagens. Social: inconcebível como obra ou produto de um indivíduo ou de uma multidão de indivíduos (o indivíduo é *instituição social*), inderivável a partir da psique como tal e em si mesma. (CASTORIADIS, 1982, p. 287)
- ² Esse diálogo foi analisado, em algumas de suas implicações para a reflexão da educação, em *Enigmas da educação* (VALLE, 2002).
- ³ “...é em Platão que se terá, pela primeira vez, a tentativa de fundar em direito e em razão a hierarquia na *polis*. Na *polis* grega, a existência de homens livres e de escravos, de ricos e de pobres é um fato. Com Platão, isso supostamente se torna um direito. A saber, algo que repousa sobre a natureza diferente dos indivíduos que compõem a *polis*” (CASTORIADIS, 1998, p. 22, 44).
- ⁴ Na instituição do indivíduo social, a educação é socialização da *psique* que, mediatizada por agentes nomeáveis, como a mãe, é também operada pela língua, por exemplo, e pela própria *polis*: “...como já sabia Platão, os próprios muros da cidade socializam as crianças (e o moços, e os adultos) muito além de toda ‘intenção’ explícita daquele que os construiu” (CASTORIADIS, 1982, p. 58).
- ⁵ Referimo-nos à *denegação* e à *formação reativa*, dois mecanismos de defesa propriamente registrados pelos manuais de psicologia.
- ⁶ Em um bellissimo texto consagrado a Locke, a quem atribui um papel preponderante na “invenção da consciência moderna”, Étienne Balibar assinala que esse movimento “já prepara as condições de abertura de uma segunda modernidade” (BALIBAR, 1998, p. 10-11). Cabe, no entanto, registrar que o conceito de “segunda modernidade” refere-se, nesse contexto, à *tradição crítica que acompanhou pari passu a construção antropológica moderna* e não a um período que a sucederia – acepção em que o termo foi posteriormente ser empregado por A. Giddens e Ulrich Beck (2001) ou mesmo, e em sentido bem mais aproximado do que nos interessa aqui, por Zygmunt Bauman (2006).
- ⁷ A expressão é de Maurice Merleau-Ponty, em *La prose du monde* (1969), mas é correntemente empregada por Castoriadis para definir a relação entre a língua e a instituição da sociedade (1987, p. 146) e entre os indivíduos e sua sociedade. Ver “A *polis* grega e a criação da democracia”. (CASTORIADIS, 1987b, p. 230)
- ⁸ É recorrente a atitude de identificar o conceito ao de “ideal-tipo” de Weber, o que demonstra simplesmente um desconhecimento do pensamento de ambos os autores: Weber buscava reconstruir um encadeamento de *causas* que explicassem a constituição do agir humano. Castoriadis afirmava ser impossível reduzir esse agir ao que qualquer procedimento racional de produção de inteligibilidade permitiria identificar. Não se tratava, pois, de buscar as razões “quanto aos meios em relação aos fins”, mas como instituição de afetos e de representações formando, com um modo específico de agir racional, um todo infragmentável (CASTORIADIS, 2002, p. 31).
- ⁹ “[...] mas é preciso que ele se faça, tanto quanto lhe for possível, imortal” (ARISTÓTELES, s/d, *Ética a Nicômaco*, X 7 1177); e, além de Arendt, na obra já mencionada (1987) por exemplo: Hans Jonas, 1992.

Correspondência

Lílian do Valle – Av. Epitácio Pessoa, 3330/2302, Lagoa – CEP 22471-003, Rio de Janeiro (RJ).
E-mail: lilidovalle@gmail.com - lvalle@infolink.com.br

Recebido em 17 de julho de 2009

Aprovado em 14 de setembro de 2009