

**Mériti de Souza** <sup>1</sup>

Capes - Brasil

Unesp - Universidade Estadual Paulista

## **Efeitos de subjetivação, práticas sociais e emancipação social: Reflexões a partir de práticas psicológicas em contextos escolarizados**

**Resumo:** As concepções do homem como sujeito cognoscente e como indivíduo, construídas pela modernidade, desaguam na produção da identidade individualizada, da razão cartesiana e da subjetividade sobreposta à consciência. Nessa perspectiva, conhecer e agir sobre o real são vistos como associados ao trabalho exclusivo da consciência e a escolarização aparece como proposta para a formação do sujeito crítico. A intervenção realizada com a população escolar serve de base à problematização ancorada em referenciais psicossociais e psicanalíticos. A análise incide sobre o excluído nas concepções do sujeito moderno e cognoscente e nas possibilidades da prática social produzir efeitos de subjetivação.

### **Introdução**

O trabalho como psicóloga, pesquisadora, professora e supervisora de estágios em um curso de psicologia levou-nos a problematizar o processo de constituição subjetiva e as suas relações com as práticas psicológicas. Essa posição se relaciona principalmente ao fato de que a concepção presente na maioria das teorias psicológicas referenda o modelo de sujeito universal como substrato da organização psíquica. Como resultado do exposto, são definidas, *a priori*, estratégias de intervenção desconectadas da realidade concreta dos grupos e das pessoas atendidas. Assim, os atendimentos realizados em creches, centro de atenção psicossocial, comunidades e escolas demandavam repensar os procedimentos utilizados haja vista que a singularidade e o contexto cultural se faziam presentes e marcavam o cenário das intervenções.

A pergunta posta nesse contexto dizia respeito a como articular formas de intervenção voltadas à prática psicológica em uma perspectiva crítica, no sentido de se

---

<sup>1</sup> Psicóloga; Professora na Unesp — Universidade Estadual Paulista; Doutora em Psicologia Clínica pela PUC — S.P.; Pós-Doutorado no CES, Universidade de Coimbra, com Bolsa da Capes — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação, Brasil.

constituir em produtora de efeitos de subjetivação. Dentre as possibilidades vislumbradas pareceu-nos pertinente problematizar a produção do singular e do coletivo, concomitante à análise das relações estabelecidas entre esses planos e a constituição psíquica, já que aderir a essa linha de trabalho implica questionar a concepção liberal de indivíduo, do psiquismo como universal e da técnica como referencial de atendimento psicológico.

Salientar os desdobramentos associados à adesão por parte dos profissionais de determinada concepção sobre a constituição subjetiva faz-se necessário, a considerar que subjazem as leituras acerca do psiquismo como universal e o pressuposto liberal do ser humano como indivíduo. Conforme se sabe, esse pressuposto desagua na teoria de que a subjetividade se constitui como apartada do social, bem como produz a idéia de que as idiossincrasias sociais, econômicas e afetivas têm as suas origens e a sua resolução de forma exclusiva no próprio indivíduo.

Essas reflexões deram suporte tanto aos trabalhos realizados nas instituições formais (rede pública de ensino) e informais (grupos de mães, associações de bairro, dentre outras), situadas em uma cidade do interior do Estado de São Paulo — Brasil, quanto às supervisões com os estagiários do curso de psicologia envolvidos nesse trabalho. As práticas realizadas nas instituições demandavam sua ancoragem em referenciais que abarcassem as experiências singulares e a inserção social dos sujeitos no plano da elaboração subjetiva e da relação construída entre os participantes atendidos.

Para efeitos da discussão a ser entabulada, será apresentado, inicialmente, um recorte das intervenções realizadas em uma escola pública, na qual se procurou delinear procedimentos e estratégias que pudessem atender aos alunos (crianças e adolescentes) e aos seus familiares, bem como aos professores e ao corpo técnico envolvido. A intervenção-pesquisa foi o recurso estratégico utilizado, já que ela possibilita oferecer escuta à população; viabiliza a partilha e a elaboração do conhecimento entre os participantes da pesquisa, pois eles não abdicam dos seus saberes formais e informais, porém os apresentam e os negociam; não se ancora nas concepções pré-estabelecidas de subjetividade individualizada e do atendimento como técnica (Ezpeleta e Rockwell, 1986; Brandão, 1987). O contexto cultural, histórico e econômico em que os participantes da pesquisa estavam mergulhados, bem como as demandas por eles elaboradas a partir da apropriação desse contexto necessitavam ser trabalhadas. Essa

proposta demandava o conhecimento sobre a população, ou seja, sobre a sua organização subjetiva entendida como articulada ao singular e ao coletivo.

A hipótese a ser investigada era a de que a mudança de concepção sobre o trabalho pedagógico e a respeito da criança/aluno por parte dos professores, dos técnicos e da própria criança e de sua família poderia alterar a prática da escolarização, geralmente associada a leituras reducionistas do processo de ensino-aprendizagem e sobre a criança/aluno. Conforme mostra a literatura e como pretendemos demonstrar em nosso trabalho, grande parte das teorias acerca do ensino-aprendizagem dissocia esse processo ao aderir à concepção que prioriza os conteúdos cognitivos e informativos na constituição dessa prática. Ainda, predomina entre a população escolar, desde professores e técnicos até alunos e seus familiares, a concepção de que as crianças/alunos que não correspondem ao padrão econômico e cultural idealizado pela sociedade liberal apresentam dificuldades na aquisição e produção do conhecimento (Gentile, 1995; Patto, 1990; Banks, 1994, 1999). Nessa perspectiva, o objetivo geral era a explicitação da articulação entre o processo de conhecer e as dimensões cognitiva e subjetiva, no sentido de que os envolvidos com o trabalho educacional compreendessem os lugares institucional e subjetivo por eles ocupados, como associados ao processo ensino-aprendizagem. Concomitante, esperava-se que essa compreensão implicasse a ressignificação do processo de conhecer e modificações na prática educacional.

É importante salientar que a tese geral norteadora de todo o trabalho desenvolvido é a de que as práticas sociais, no caso as psicológicas e as pedagógicas, podem vir a propiciar efeitos de subjetivação. Entretanto, para que tal ocorra, essas práticas demandam, para além da adoção de pressupostos acerca da constituição do psiquismo, do processo ensino-aprendizagem e da estratégia de intervenção, a construção de experiências que possibilitem ao sujeito ressignificar sentidos e significados atribuídos ao mundo e a ele mesmo. A experiência produtora de efeitos de subjetivação não é garantida pela definição e adoção de pressupostos *a priori*, entretanto, as relações estabelecidas entre o referencial teórico e a prática, circulam, sustentam e constroem essa experiência. Paralelo a essa tese, incorporou-se o pressuposto de que as práticas psicológicas e as educacionais também se configuram como práticas sociais, já que se articulam ao cenário histórico e cultural que as produzem e as sustentam.

### **Algumas histórias e outras estórias em uma escola**

A escola J. A. R., localizada em um bairro de periferia de uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil, atende em média 800 alunos, mantém atividades de ensino nos três períodos e conta com cerca de 60 profissionais em seu quadro de professores. Os alunos, em sua maioria, são provenientes de famílias de baixa renda, constituídas por empregadas domésticas e por cortadores de cana, que trabalham para as fazendas e usinas de açúcar e álcool localizadas nos arredores da cidade. Como essa população comportava um número grande de alunos e a escola funcionava em três períodos, com diferentes características (os períodos da manhã e da tarde recebiam crianças e adolescentes e o turno da noite atendia adultos), optamos por atender, de início, a população dos períodos da manhã e da tarde.

O projeto de pesquisa e de atendimento foi desenvolvido por estagiários do curso de psicologia da Unesp — Universidade Estadual Paulista — e pela supervisora de estágios da mesma instituição e envolveu professores, funcionários, alunos e seus familiares<sup>2</sup>. Inicialmente, aplicamos técnicas de entrevista e de observação, com o objetivo de detectar a demanda da população para com o trabalho a ser desenvolvido. Assim, ao longo de alguns meses, a rotina da escola foi analisada através de observações desenvolvidas diariamente. Ainda, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com alunos, professores, funcionários e famílias dos alunos, que possibilitaram mapear a organização dos seus lugares institucionais associados ao saber e ao não saber e a sua articulação ao funcionamento da instituição.

A partir da demanda localizada através desses procedimentos, organizaram-se algumas estratégias de intervenção. A primeira levou a propor para professores, funcionários, alunos e suas famílias o desenvolvimento de atividades psico-educativas e de socialização, realizadas nos finais de semana no pátio da escola. Especificamente foram organizados jogos, gincanas e grupos de teatro, conjuntamente, pelos estagiários, alunos, suas famílias e alguns professores e funcionários. Essas atividades eram voluntárias e salienta-se que aproximadamente a metade do grupo de alunos convidados participou e aproximadamente vinte por cento dos seus familiares. Salienta-se, ainda,

---

<sup>2</sup> O trabalho de intervenção e de pesquisa relatado faz parte de um projeto mais amplo denominado “Subjetividade e Escolarização”, fonte das reflexões e análises que produzimos nos últimos anos. Um recorte desse trabalho foi apresentado na 26ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em 2003. Outra versão das análises referenciadas nesse trabalho foi publicada na *Revista Brasileira de Educação*, editada pela Anped, em 2004.

que uma grande parte dos familiares mandava “bilhetes” para a equipe de psicólogos justificando que não poderiam participar “pois esse era o período de que dispunham para desenvolver tarefas domésticas ou outras, acumuladas ao longo da semana”. Entretanto, somente uma pequena parcela dos professores e funcionários aderiu às atividades, alegando a impossibilidade de participar aos sábados.

Após os jogos, as gincanas e os grupos de teatro, foram realizadas trabalhos de dinâmica de grupo com o objetivo de compreender e problematizar a relação entre subjetividade e processo de escolarização. Em outras palavras, após a realização das atividades de socialização e psico-educativas, os participantes eram divididos em grupos menores e estagiários e psicólogos, funcionando como coordenadores desses grupos, recorriam a diversos recursos teóricos, necessários ao trabalho psicológico com grupos e necessários a compreensão da organização das instituições e seus processos de inclusão e exclusão (Bleger, 1980; Bourdieu, 2001; Albuquerque, 1980; Gentile, 1995; Bernstein, 1998). Nesses pequenos grupos foram problematizados os sentidos evocados pelas atividades desenvolvidas, através da discussão sobre os lugares de saber e de não saber ocupados durante a realização das mesmas. Exemplificando, as situações decorridas em uma gincana envolvendo professores, funcionários, alunos e familiares serviam de suporte para se trabalhar o conhecimento necessário à realização de cada tarefa. Essas situações também serviam de apoio para problematizar como esse saber (muitas vezes, o saber necessário à confecção de uma pipa, ou a organização de uma peça teatral) se distribuía entre os participantes. Nelas questionava-se a representação de que o professor “necessariamente sabia mais que os alunos”, ou que “os mais velhos necessariamente sabiam mais do que os mais jovens”. Em adição, explicitava-se a necessidade de cooperação em várias tarefas, pois, os grupos que trabalhavam juntos tendiam a realizá-las mais rápido e de forma mais eficiente do que aqueles grupos que se fragmentavam. Nessas discussões, procurava-se explicitar as representações identitárias construídas pelos alunos e os sentidos construídos sobre as pessoas e o espaço que os cercavam, explicitando as suas influências na aprendizagem. O mesmo trabalho foi realizado com professores, funcionários e familiares dos alunos.

Salienta-se que esse trabalho desenvolvido ao longo de dois anos possibilitou aos participantes frequentar o espaço escolar a partir da inscrição em um outro lugar subjetivo, o que lhes possibilitou lançar um novo olhar sobre esse espaço reconhecendo-o como comunitário. Justamente esse “novo olhar sobre a instituição”

implicou, por parte dos participantes, uma nova forma de relacionamento com a direção da escola e mesmo entre seus membros, gerando pedidos de utilização da escola para atividades comunitárias e de maior participação no trabalho em sala de aula.

Entretanto, uma parcela dos professores e funcionários não participava nessas atividades e não colaborava com os pedidos encaminhados por alunos e seus familiares. Avaliamos que vários aspectos contribuíram para com essa pequena participação e com a “resistência” frente as novas demandas. Podemos mencionar a necessidade de deslocamento, pois a maioria de professores e funcionários não residia no bairro onde se localizava a escola, em contraponto aos alunos que em sua maioria lá residiam. Ainda, necessário mencionar a dificuldade de grande parte dos professores e dos funcionários em trabalhar o lugar institucional de saber, que lhes atribuía *a priori* o domínio sobre o conhecimento e a hierarquia na relação com a criança e com seus familiares. Esse lugar institucional se associava ao lugar subjetivo e a representação identitária elaborada por professores e funcionários. Desnecessário afirmar que esse aspecto insidia de forma preponderante sobre os professores, haja vista a representação desse profissional como detentor do saber.

Em outras palavras, esses profissionais sentiram-se “ameaçados”, pois, acreditavam que a cessão aos pedidos de alunos e familiares, no que se refere à utilização do espaço físico da instituição e à maior participação no processo de escolarização, poderia desestabilizar sua representação identitária apoiada, entre outros aspectos, na sua identidade profissional. Entre os alunos e seus familiares que participaram do trabalho esse “medo também circulava”, pois, por várias ocasiões, pais ou responsáveis por alunos afirmavam não saber se era “certo” pedir para o professor informações sobre a escolarização do seu filho, pois, afinal de contas, o “professor sabia como ensinar e o pai ou a mãe não sabia como fazê-lo”.

Em paralelo a essas atividades foi organizado um serviço de pronto-atendimento, aberto à população escolar, atendendo em quatro períodos durante três dias da semana. Essa estratégia possibilitou localizar alunos, professores e funcionários, que procuravam a equipe de psicólogos relatando as mais diversas situações. As questões que envolviam, por exemplo, problemas com a violência doméstica ou dificuldades com a sexualidade e demandavam atendimento específico, foram encaminhadas para o Centro de Psicologia Aplicada da Unesp ou para o Centro de Atenção Psicossocial do bairro,

pois a perspectiva não era a de realizar atendimentos clínicos individualizados dentro da escola. Para aquelas pessoas que traziam situações que remetiam ao sofrimento produzido pela institucionalização de lugares de saber e de não saber era oferecido um trabalho grupal focado nesses aspectos. Exemplificamos mencionando o trabalho desenvolvido com aquelas crianças ou adolescentes que se queixavam por não saberem ler e escrever corretamente, apesar de estarem com 10, 11 ou mesmo 12 anos e freqüentarem já há vários anos a escola.

A partir da demanda localizada através do serviço de pronto-atendimento, em relação aos professores foram encaminhadas propostas referentes a organização de grupos que se reunissem semanalmente e fossem voltados à escuta desses profissionais. Assim, foram organizados, no decorrer do primeiro ano de trabalho, dois grupos com seis e sete participantes; no ano seguinte foram formados três novos grupos, com três, cinco e seis participantes. No caso dos alunos, no primeiro ano cinco grupos foram organizados, com os participantes variando de três a oito pessoas e, no ano seguinte, seis grupos, também variando entre três e oito participantes. Nos encontros semanais, tanto de professores quanto de alunos, foram discutidas as representações que cada membro elaborava sobre a sua capacidade de ensinar-aprender e as suas relações com os demais membros da instituição escola. Especificamente com os professores problematizou-se a necessidade de manutenção do lugar de saber e a dificuldade de um trabalho realizado com os alunos. Em ambos os grupos as discussões foram orientadas pelos coordenadores de cada grupo a partir de referenciais teóricos determinados (Freud, 1973a, 1973b, 1973c, 1973d; Birmam, 1997; Freire Costa, 1986; Pain, 1987; Barembliit, 1984; Kães, 1989) e foram focalizadas as relações entre representação identitária e constituição do sujeito do conhecimento.

Concomitante às atividades descritas acima, desenvolveu-se um serviço de assessoria à direção da escola, sendo realizadas reuniões quinzenais com a diretora e os técnicos da instituição, em que se trabalhava a dinâmica institucional estabelecida a partir das atividades implantadas. A abordagem adotada foi a de trabalhar as expectativas dessas pessoas a respeito do projeto implantado e sobre a sua participação. A avaliação é de que os conteúdos explicitados no decorrer dessas reuniões diziam respeito às “dificuldades” desses técnicos relevarem a necessidade ou mesmo a importância da participação dos alunos e de seus familiares no trabalho de escolarização, apesar de reconhecerem a importância dessa participação nos trabalhos

da Associação de Pais e Mestres ou mesmo naqueles relacionados a datas festivas e comemorativas. No transcorrer das reuniões com a diretora e com os técnicos, foi possível observar algumas mudanças nas suas representações sobre o processo de escolarização, a partir do momento em que este pode ser concebido como envolvendo a dinâmica escolar e mesmo a partir das problematizações da importância dos aspectos subjetivos no ensino-aprendizagem.

No plano geral, a avaliação foi de que alguns dos objetivos delineados pelo trabalho puderam ser implementados, ou seja, definiu-se e organizou-se estratégias de intervenção em uma escola que explicitaram tanto a dimensão do processo de conhecer — do ensino-aprendizagem — como lugar de articulação entre a cognição e o afeto, quanto o vínculo da subjetividade com a ação educacional. Entretanto, os objetivos voltados a possibilitar que a população escolar alterasse as suas práticas educacionais foram parcialmente atingidos. A saber, nas reuniões de avaliação do trabalho implantado, no pátio e mesmo na sala de aula, os discursos proferidos pelas pessoas explicitavam sua compreensão acerca da importância para o processo ensino-aprendizagem das relações estabelecidas entre os participantes nesse processo. Na prática educacional, desde as formais realizadas na sala de aula até as informais realizadas nas reuniões com familiares dos alunos, as ações não correspondiam necessariamente aos discursos, conforme observações realizadas pela equipe que implantou as atividades. A avaliação é de que o próprio reconhecimento dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de escolarização sustentou a dificuldade das pessoas em questionar e assumir um lugar diferenciado frente ao saber e ao não-saber. Além dessas questões, faz-se necessário salientar que a organização burocratizada da instituição escola e as precárias condições de trabalho dos professores dificultaram em muito a participação desses profissionais.

Podemos lançar mão de outros recursos para pensarmos essa situação, no caso, os discursos enunciados por professores, alunos e seus familiares, nos grupos de trabalho. Assim, os discursos manifestos nos grupos podem dizer sobre o lugar institucional e o lugar subjetivo por eles ocupado, à medida que diziam respeito às mais variadas situações e contextos. Escutávamos o aluno que freqüentava havia anos a instituição, e não sabia ler e escrever corretamente, falar do seu “fracasso” e do seu desamparo. A mãe do aluno afirmava que não adiantava insistir com o filho, pois ela também não havia aprendido e seria melhor colocá-lo para trabalhar. A professora comentava sobre a

violência na sala de aula, a falta de infra-estrutura e o descaso do Estado e das famílias em relação à educação. Concomitante, ela afirmava que essas situações inviabilizavam seus esforços no trabalho com os alunos.

Os aspectos mais trabalhados nas reuniões grupais foram os lugares de saber e de não saber ocupados pelos aprendizes, as suas famílias e os professores. Procuramos problematizar as representações presentes na rede social que associam a dimensão do saber aos lugares institucionais ocupados pelas pessoas, estabelecendo uma relação direta entre as condições cognitivas e subjetivas do sujeito perante o conhecimento e o lugar institucional por ele ocupado. O lugar de desqualificação face à prática educacional, ou seja, o lugar de não saber, é majoritariamente ocupado por alunos e membros das suas famílias. Assim, a maioria dos alunos e de suas famílias se representava com dificuldade em se perceber como consumidora e produtora de conhecimento, mesmo no plano do devir, bem como a maioria dos professores se representava com dificuldade em se constituir como produtora do conhecimento. Além disso, professores, alunos e suas famílias se equiparam ao se revelarem impossibilitados para alterar esse contexto. Dessa forma, os discursos por eles proferidos encontram-se quando explicitam a vivência do tempo como um eterno presente, do qual se excluem projetos para o futuro, e revelam a dificuldade de se representarem como capazes para produzir alterações no seu entorno social e na trajetória das suas vidas. A concepção de tempo no que envolve sobre uma possível obliteração do futuro chamou atenção e foi trabalhada, permitindo discutir a condição psíquica de vivência de um tempo desesperançado e super investido no presente, não por incapacidade cognitiva ou emocional de projetar o futuro, mas antes por condições concretas de sobrevivência cotidiana.

Os discursos acima apontam para a fantasia cultivada pelo ser humano acerca da existência de um saber capaz de responder ao desconhecimento sobre o seu psiquismo, sobre a origem e sobre a vida. Para lidar com a angústia gerada por essas incógnitas, por um lado os homens constroem sistemas explicativos gerais, como a ciência, a filosofia e a religião e, por outro, constroem teorias singulares sobre a existência de alguém ou algo que pode responder sobre o seu psiquismo (Freud, 1973a; 1973b). Em decorrência da ação dos mecanismos do poder presentes na rede social, o lugar daquele que poderia responder a dúvida humana geralmente é atribuído a pessoas investidas pela autoridade do discurso competente, ou seja, aos educadores, psicólogos, chefes políticos, padres, dentre outros (Chauí, 1989).

Chama atenção a tenacidade com que os membros da escola se aferram aos lugares marcados pelo não-saber. Por um lado, alunos e pais de alunos em geral se representam como desqualificados ante a possibilidade de produzir conhecimento, bem como se posicionam como dependentes daqueles que formalmente o detêm (seja professor, psicólogo ou outra pessoa que ocupe um lugar formal de detentor de saber). Por outro, professores e técnicos em geral se representam como detentores do conhecimento, ocupando um lugar que, no entanto, está associado a impotência nas suas relações com a produção do saber. Face a essas posições subjetivas, surge a pergunta: quais as inscrições psíquicas dessas pessoas na ordem da cultura que as levam a se identificar de forma tão arraigada com o lugar de desqualificação perante a produção de conhecimento?

A concepção liberal do homem como indivíduo produz a leitura sobre o esforço individual como necessário e suficiente para a melhoria das condições de vida das pessoas. A noção de indivíduo, no plano subjetivo, sustenta a crença das pessoas constituídas como células únicas, separadas do social e configuradas como uma identidade una e indivisível. Essa leitura encontra-se disseminada nas redes sociais e leva as pessoas a acreditarem que, por incompetência própria, estejam, por exemplo, desempregados, infelizes no amor, com dificuldades na aprendizagem, dentre outras mazelas. Na seqüência, produz-se a culpabilização daqueles que já se encontram em uma situação difícil. Nesse contexto, temos a operar no plano do coletivo o ideal social do indivíduo como valor e no plano do singular temos a apropriação desse valor pelo sujeito.

Nos grupos a estratégia utilizada foi de trabalhar com os ideais sociais e com a possibilidade das pessoas se colocarem de forma diferenciada frente a eles e, portanto, frente a si próprias. Discutiu-se a idéia de que a leitura individual retira a responsabilidade do Estado e das instituições no tocante à qualidade de vida e aos direitos sociais, bem como isola as pessoas, restringindo a responsabilidade da sociedade em relação à qualidade de vida do outro. Esse trabalho possibilitou as pessoas construírem novas narrativas sobre sua história pessoal e viabilizou a desconstrução do ideal social que as situava no lugar de desqualificação, produzindo um efeito de subjetivação. Também foi possível observar que esses efeitos operaram em alguns grupos, porém, em outros grupos não produziram mudanças nas práticas realizadas pelas pessoas na escola. A extrair dessa atividade o pressuposto de que o trabalho grupal pode possibilitar ao sujeito a construção de novas narrativas e produzir efeitos de subjetivação. Entretanto, essa prática não constitui uma regra universal que opera de

forma linear segundo o princípio da relação causa e efeito, haja vista as diferentes respostas dos participantes do grupo, explicitando a singularidade.

### **Como a luz em demasia obscurece o cenário**

Pensar o sujeito como constituído pela sua história e pelas suas experiências implica em relevar o contexto cultural e econômico na elaboração subjetiva, porém também significa reconhecer que a rede social não restringe ou define de forma exclusiva a subjetividade. A apropriação que as pessoas realizam da dimensão coletiva a partir das suas experiências idiossincráticas configura o aspecto singular (Castoriadis, 1982; Žizek, 1992; LeGoff, 1996; Lasch, 1983). Assim, por um lado, trabalhar com o pressuposto da constituição psíquica como articulada à dimensão histórica e social demanda relevar o singular e o coletivo como imbricados. Por outro lado, esse pressuposto explicita a necessidade de conhecimento sobre a tradição cultural por onde o sujeito transita e sobre a apropriação que ele realiza dessa tradição.

Para trabalhar o pressuposto referido acima, faz-se necessário conhecer a cultura brasileira e as narrativas associadas à história nacional. Em outras palavras, interessa saber quais valores sociais e culturais impregnam a rede social nacional. Avaliamos que de uma forma geral o Brasil incorpora os valores e as práticas da ordem moderna, bem como o próprio trabalho de deglutir e regurgitar os ideais modernos explicita a sua inserção na rede nacional. Dessa forma, a pergunta se dirige à organização societária brasileira na sua filiação a modernidade.

Podemos considerar a modernidade como um projeto que envolvia inúmeras propostas e perspectivas, alinhavadas em torno dos movimentos iluminista e liberal, os quais por seu turno abarcavam desde os ideários econômicos e políticos até os culturais e filosóficos. Assim, dos aspectos que marcam esse projeto localizamos no terreno político e no econômico os ideais do contrato social; da separação entre o espaço público e o espaço privado; dos princípios da igualdade e da liberdade; do livre mercado e da propriedade privada. Esses ideais se orientavam a partir da perspectiva liberal e foram concebidos como reguladores da nova ordem social que fazia face ao antigo regime (Dumont, 1985; Burdeau, s.d.). No terreno filosófico e cultural, o movimento iluminista sustenta a concepção do homem como sujeito da razão, ou seja, todo homem é constituído pelo aparato cognoscente e encontra-se em condições de conhecer e de modificar o real.

Importante ressaltar que o liberalismo congrega diferentes vertentes que expressam várias concepções culturais, filosóficas ou políticas. Podemos mencionar o pressuposto dos direitos naturais do homem e o pressuposto da liberdade como marcos do liberalismo, ou seja, no cerne dessa teoria encontramos a defesa dos direitos individuais e a tese da liberdade como inerente à natureza humana. As implicações da conquista da hegemonia pela concepção do homem como sujeito cognoscente e pelos princípios da liberdade e da igualdade se fazem sentir em todos os terrenos da vida associativa. Assim, essa capacidade e esses princípios possibilitariam a todos os homens, independente da sua condição social e econômica, atingirem a maioria cognoscente e política e usufruírem de direitos e deveres na vida comunitária. Como exemplo das implicações postas por essas concepções, podemos citar que no plano político se institui a prerrogativa da cidadania e o direito democrático de votar e de ser votado e no plano social a proposta da extensão do conhecimento a todos. A maioria seria atingida via a aquisição de conhecimentos realizada pela escola e através da implementação dos direitos e deveres dos cidadãos, realizada pelo Estado e pelo aparato jurídico.

O percurso histórico não obedece as análises pré-estabelecidas que apregoam a sua linearidade ou estabelecem o seu percurso. Ele revela seus percalços no processo da implantação da modernidade, quando o liberalismo e o iluminismo têm seus princípios acoplados as injunções sociais, econômicas e culturais. A trajetória de implantação do liberalismo e do iluminismo infligiu inúmeras mudanças ao projeto da modernidade que desaguam na organização de uma rede social e simbólica distanciada das propostas inicialmente assumidas (Anderson, 1999; Bauman, 2001; Sousa Santos, 1989, 1996; Berman, 1986) O liberalismo se desdobra em várias vertentes: a doutrina política associada ao liberalismo político; a democracia liberal; um programa econômico; práticas religiosas, sociais e valorativas. Segundo Bobbio (1986b) as dificuldades enfrentadas na implantação do liberalismo explicitam as suas várias facetas e podem ser confrontadas na análise das suas promessas não cumpridas. O descompasso explicita a democracia real em contraste com o ideal democrático e, nessa perspectiva, não existe correlação direta entre as promessas liberais e o que de fato foi implantado.

Os diferentes papéis associados aos princípios liberais foram adaptados pela ideologia burguesa e modificados, acompanhando as mudanças sócio-econômicas. Inicialmente, a consciência foi concebida como consciência de si e como subjetividade autônoma e livre, sendo-lhe atribuído o papel de elemento fundante da igualdade e da

liberdade humana (Chauí, 1984). Na atualidade, as idéias de eficiência e competência assumem o lugar outrora reservado ao elemento consciência.

Necessário mencionar que o iluminismo também não pode ser entendido como movimento hegemônico que congrega uma escola ou um sistema de idéias. Constitui, antes, um amplo leque envolvendo várias abordagens filosóficas e se caracteriza pela preocupação em exercer a crítica racional (Bobbio, 1986a). Assim, o argumento racionalista concebe o homem como capaz de atingir a autonomia, pois a sua consciência seria capaz de conhecer o real e a verdade. Dessa forma, ele também estaria apto a organizar a vida social a partir da crítica ao autoritarismo e da implementação dos princípios da liberdade e da igualdade. Nessa perspectiva, o homem é capaz de conhecer a si próprio e ao seu entorno (Abbagnano, 1982, 1986). Não obstante, não se pode sobrepor o iluminismo à concepção cartesiana, pois o primeiro concebe a razão cerceada por certos limites ao entender a cognoscência humana como capaz de realizar a crítica racional à própria cognoscência (Abbagnano, 1982; Rouanet, 1985, 1989).

Para Sousa Santos (1996, 2002, 1989) a modernidade se acoplou ao capitalismo e ao liberalismo. Esse processo ocorre no decorrer da implantação do projeto da modernidade já que ela se firma nos pressupostos do capitalismo como modo de produção e do paradigma científico como verdadeiro conhecimento. Essa configuração legitima a adoção de práticas de exclusão e mesmo de extermínio de grupos sociais e de culturas orientados por outros referenciais societários e de produção de conhecimento. O autor também analisa o fato de que a legitimação do paradigma moderno, centrado na concepção da racionalidade científica e instrumental e no capital, enseja o processo de globalização.

Em outras palavras, para o autor a modernidade se firma em um projeto social e cultural marcado por contradições que ambicionam alcançar a convergência entre a regulação social e a emancipação social. Entretanto, a emancipação vai sendo progressivamente absorvida pela regulação e as energias emancipatórias se convertem em energias regulatórias, no contínuo e abrangente trabalho de cooptação desse projeto pelo desenvolvimento histórico do capitalismo. Assim, a modernidade se caracteriza pela consolidação de um paradigma hegemônico traduzido, tanto no plano da produção do conhecimento, quanto no plano das práticas sociais.

A relevar os argumentos apresentados acima, o sujeito iluminista se caracteriza pela capacidade cognoscente e pelo exercício da razão crítica, ou seja, como um sujeito

capaz de realizar a crítica interna a própria consciência e de analisar o real para além do empírico. Não obstante, no percurso histórico de implantação do projeto moderno e liberal, a concepção cartesiana que descarta o trabalho de crítica interna realizado pela consciência e concebe a razão como apta a apreender a totalidade do real e a produzir o conhecimento verdadeiro atingiu a hegemonia.

Nas discussões apresentadas acima, afirmamos o postulado segundo o qual a constituição do psiquismo se remete a um processo articulado a trama histórica e que o tecido histórico se associa a produção das redes econômicas, sociais, políticas e subjetivas. Nessa perspectiva, a concepção do homem como constituído pela razão cartesiana e totalizadora, bem como o liberalismo apoiado no mercado e no individualismo como valor, conformam quais subjetividades? No plano da constituição subjetiva, o pressuposto liberal produz a subjetividade privatizada ou individualizada constituída e definida como uma identidade calcada na concepção de indivíduo. Em outras palavras, a ordem liberal organiza e sustenta práticas e saberes produtores de formas de subjetivação que desaguam na estruturação de pessoas que se sentem e se pensam como constituídas por uma identidade fixa e marcada por uma essência que a defini e estrutura (Figueiredo, 1992; Freire Costa, 1986; Castells, 1997; Palmade, 1991).

Para Sousa Santos (1993), no trajeto de instalação da modernidade ocorreu a produção da identidade como desvinculada do social, calcada no abstrato e no individualismo. A modernidade ensejou a identidade como subjetividade ao colocar a questão da “autoria do mundo” em termos seculares, ou seja, ao colocar o indivíduo no centro do debate. A configuração da subjetividade moderna é marcada por múltiplas tensões, especificamente a tensão entre individual e coletivo e entre contextual e universal-abstrata, com a predominância da identidade individual, abstrata e universal sobre as outras.

Na leitura de Freire Costa (1986) a subjetividade configurada como identidade individualizada corresponde a um processo ficcional, pois sua constituição implica tanto a crença em uma essência que nos marca, quanto o expurgo de representações associadas às experiências angustiantes. Porém, dado o investimento das pessoas na crença identitária, essa conformação psíquica as mobiliza e as impele à ação, a intervenção sobre o real. A identidade individualizada não conforma uma essência ou um *a priori*, mas antes constitui um produto histórico associado ao modo de produção

econômico e social liberal e capitalista. Com essas ponderações queremos marcar a crítica à representação da identidade como individualizada e ressaltar a sua pertinência psíquica, gerada pela crença das pessoas nessa ficção.

Considerando o contexto apresentado acima, é possível acompanhar de forma sumária as propostas do projeto moderno, idealmente associado à formação do cidadão e à construção de uma sociedade baseada na democracia. Entretanto, no longo caminho trilhado as promessas modernas se esvaem e desaguam no modo de produção capitalista, na exploração do homem pelo homem e na configuração identitária individualizada. Nesse caminho de configuração contemporânea dos princípios e concepções associados a modernidade, podemos acompanhar a afirmação de alguns desses princípios concomitante a exclusão de outros.

### **Do excluído na modernidade**

A identidade individualizada e o sujeito da razão cartesiana, a linearidade entre subjetividade, consciência e verdade, a produção do conhecimento ancorado exclusivamente na razão constituem concepções e representações que afirmam valores e sentidos encarnados em práticas, instituições e subjetividades. Não obstante, esse movimento afirmativo, ao sustentar referenciais calcados em axiomas da verdade, também desqualifica e exclui valores, sentidos e práticas diferenciados dos que foram afirmados. A título de exemplo, a ordem moderna e liberal desqualifica e exclui da representação identitária do homem moderno e da concepção da razão cartesiana os afetos e os limites internos a própria consciência (Abbagnano, 1982, 1986; Rouanet, 1985, 1989).

Na crítica endereçada à vertente racionalista da modernidade, a psicanálise questiona o império cartesiano ao conceber a subjetividade como cindida, no sentido de que o eu se configura como efeito do jogo de forças operado entre os conteúdos conscientes e os conteúdos inconscientes. Para a psicanálise freudiana, compreender o humano como constituído pela razão e pelos afetos implica em descentrar a tese racionalista segundo a qual o sujeito moderno se constitui como identidade individualizada subsumida a razão cartesiana e se estrutura a partir de características intrínsecas e únicas. A crítica é dirigida tanto as concepções que afirmam a consciência como sobreposta a subjetividade e a razão como capaz de alcançar o pleno acesso ao

real e a verdade, quanto a perspectiva segundo a qual o sujeito acede de forma linear e invariável a maioridade cognitiva e a autonomia, no transcorrer do seu desenvolvimento.

Da mesma forma que o percurso percorrido pela história não se conforma a ditames pré-estabelecidos, também o caminho trilhado pelo psiquismo não se restringe a conformação delineada pela razão cartesiana e pelo liberalismo. A considerar os avatares da condição humana e a necessidade da presença do outro na constituição do sujeito, podemos afirmar que o psiquismo é necessariamente atravessado pelo outro, que se configura como parte integrante da constituição subjetiva. Concomitante, essa concepção considera o outro presente na constituição subjetiva tanto como o outro da cultura quanto como o outro que nos habita (Laplanche, 1992).

A organização do sujeito é inseparável da constituição da cultura. Segundo Freud (1973e), todos os aspectos singulares seriam, em grande escala, análogos aos culturais, ou seja, o desenvolvimento da civilização e a gênese do eu seriam regidos pelo mesmo processo. Por um lado, ao eu cabe regular as forças pulsionais (consideradas internas) e as sociais (externas) e, por outro, à civilização cabe mediatizar as forças da natureza (consideradas externas) e as tensões entre seus membros (consideradas internas).

Para o autor, o excluído, apesar de apartado da consciência, permanece atuando no plano psíquico e funciona como contraponto à constituição da ficção que denominamos identidade. Assim, a narrativa que o sujeito elabora sobre si — a representação do eu — e sobre o meio circundante se organiza e se sustenta no jogo de forças mantido com as representações excluídas; ou seja, o próprio processo de elaboração da identidade implica o expurgo do diferente. O diferente reporta-se ao outro externo — seja outra pessoa ou outra cultura — e ao outro interno — o excluído das nossas experiências e representações e necessário à elaboração da representação identitária.

O sujeito moderno conformado pela representação identitária calcada no primado da razão cartesiana, vivencia com ceticismo e desconfiança situações que questionam o postulado da unidade subjetiva expressa na linearidade entre a apreensão do real, a consciência crítica e a ação sobre esse mesmo real. A organização subjetiva do homem ancora-se no desejo de totalidade, de eternidade, e na busca de fundamento; porém, quando se depara com a impossibilidade de manter essas premissas, ele prefere o simulacro, recusa a diferença e busca a sua felicidade no que acredita ser o idêntico e o

mesmo. Daí a grata satisfação experimentada pelo homem quando estabelece contato com outro homem ou com situações que, aparentemente, mantêm a possibilidade de reconhecimento do idêntico, do mesmo. Entretanto, o medo surge quando, ao estabelecer esses mesmos contatos, ele reconhece a diferença, o estranho.

Conforme sabemos, a psicanálise se insurge contra a razão imperialista cartesiana e aponta a subjetividade cindida como um dado de realidade da constituição subjetiva. O recurso a esse referencial pode auxiliar na análise da relação que o humano estabelece com o outro e com ele próprio. Assim, o conceito de estranho conforme postulado por Freud (1973b) pode auxiliar na análise que realizamos. Para o autor, o estranho muitas vezes diz respeito a algo familiar ao sujeito que foi reprimido no sentido de afastado e recusado pela sua constituição psíquica consciente. Em outras palavras, situações ou pessoas que evocaram medo e ansiedade no sujeito foram reprimidas da sua vida consciente, porém esses afetos retornam quando ele se depara com novas situações associadas a anterior.

O contato com o novo é fundamental no processo de aquisição e produção de conhecimento e demanda, além da condição cognoscente, a condição subjetiva necessária a esse encontro (Serres, 1993). Uma das possibilidades de análise sobre essa questão diz respeito a angústia gerada pelo novo, pois o novo pode vincular-se a representações recalçadas da consciência que, no entanto, continuam presentes no circuito subjetivo a manter a representação identitária. Para muitas pessoas o contato com o novo é vivenciado como estranho e angustiante, pois pode representar uma ameaça a estabilidade identitária. Assim, em muitas situações, o discriminado e desqualificado no outro pode dizer respeito a elementos presentes na configuração subjetiva daquele que desqualifica e discrimina. Esse modo de funcionar pode ser encontrado em pessoas marcadas por uma representação identitária rígida, nas quais o processo do recalque opera de forma intensa.

Diferentes práticas na modernidade comportam os pressupostos da subjetividade como sobreposta a consciência e a cognoscência. Sobremaneira, a educação e a ação social transformadora propõem oferecer informação e formação ao homem, considerando que esses conteúdos operam mudanças cognitivas e subjetivas. Espera-se que as representações mudem e se desloquem, e que o saber do sujeito sobre si e sobre o mundo se altere. Entretanto, essa dinâmica demanda o reconhecimento do estranho em

nós, possibilitando a mudança da relação estabelecida pelo sujeito consigo mesmo e com o outro. O contato com o novo necessita que o sujeito apresente condições subjetivas para questionar suas certezas, podendo reconhecer e sustentar o contato com o outro, interno e externo, sem sentir-se demasiadamente ameaçado. Dessa forma, ele pode pensar sobre os estereótipos construídos acerca do outro que, por ser estranho e conhecido, desestabiliza as suas representações a respeito de um saber apriorístico elaborado sobre si e sobre o mundo.

Vamos exemplificar com a situação de trabalho na instituição escolar conforme relatado anteriormente. Quando o professor assume em seu discurso a importância da participação de alunos e de seus familiares na escolarização e, na sua prática cotidiana, não incorpora esse discurso, ele pode estar reiterando um lugar de saber sobre si que explicita a dificuldade em sustentar uma condição psíquica tolerante ao contato com o outro e com o novo. Da mesma forma, quando o aluno afirma que não aprende mesmo, e não adianta tentar, ele também está reiterando um lugar perante o saber configurado como não-saber e explicita sua dificuldade em produzir novas representações identitárias sobre si, o outro e seu entorno. Assim, essa concepção age em duas direções, pois tanto aplaca o medo de ver dissipada a identidade profissional, sustentáculo da crença de que o lugar institucional define a posse do conhecimento, quanto reitera a representação da identidade singular, também constituída na certeza sobre o acesso à verdade sobre si.

A rememorar as ponderações apresentadas até o momento, podemos citar a quebra do cumprimento das promessas feitas pela modernidade como um evento que incide no plano político, econômico e social. Assim, o capitalismo e o liberalismo subsumem os ideais modernos e, no plano subjetivo, a identidade abstrata e individualizada prevalece como forma de organização subjetiva. Frente a esse cenário, emergiu a pergunta acerca do excluído na concepção do sujeito moderno, que sustenta a representação do sujeito cognoscente apto a conhecer e transformar o real. Supomos que o elogio da razão presente nessa representação responde pela exclusão do limite, da subjetividade cindida, das paixões; afinal, o que explicita os limites da razão (do *logos*) é a paixão (o *pathos*).

### **Logos e pathos na tradição cultural moderna**

A clássica oposição entre *pathos* e *logos* marca a tradição da filosofia ocidental, das discussões de filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles até a concepção negativa dos filósofos estoicos e, posteriormente, dos modernos, como Descartes. Em outras palavras, segundo essa tradição a concepção do *pathos* (paixões) dizia respeito a passividade do sujeito que sofria com a experiência irracional e dominadora, e a concepção do *logos* (razão ou discurso sobre a racionalidade) abarcava o pensamento lúcido.

Em seus estudos, Foucault (1986, 1987) nos mostra como a modernidade vincula as paixões à irracionalidade e estabelece a clínica como o campo privilegiado para esses afetos. O deslocamento do tema das paixões do campo da ética e da política possibilita seu banimento do cenário público e sua reclusão as penumbras da irracionalidade e da vida privada. Possivelmente, a resistência atual em trazer a público o tema das paixões, bem como a dificuldade em descentrar o olhar pejorativo lançado sobre elas, podem estar associadas ao fato do *pathos* abarcar dois conceitos diferentes: o passional, que originará a ética, e o patológico, que remeterá ao diagnóstico médico. Como vemos, de um lado está a responsabilidade da ética, pressupondo-se que no embate entre razão e paixão existe a possibilidade de controle da última pela primeira; e, de outro lado, a doença da patologia, pressupondo que nesse embate a paixão arrasta o sujeito, obliterando sua razão (Lebrun, 1987). Outra correlação pode ser estabelecida entre ativo e passivo, pois *pathos* significava que o sujeito sofreu uma determinada ação ou que efetivou determinada ação (Leminsky, 1987).

Na tradição filosófica ocidental, observamos o esforço empreendido no sentido de subjugar a paixão contrapondo-a à razão. Filósofos como Kant vêem a paixão como uma perturbação do espírito, uma doença da alma, e propõem que a liberdade humana se encontra no seu controle. Para Descartes, a consciência, mesmo sendo constituída pela razão, quando é atingida pela paixão perde o domínio reflexivo. O discurso cartesiano que marca a era moderna procura demonstrar a prioridade da razão sobre as paixões e a necessidade de o homem controlá-las.

Constatamos que na filosofia moderna prevalece a concepção cartesiana, em detrimento de outras vertentes da proposta iluminista que apontavam para os limites da consciência e para a necessidade de o sujeito direcionar seu instrumental crítico também para sua própria consciência. Assim, o sujeito moderno por excelência — o iluminista

— pode relevar os limites da sua atuação e reconhecer a necessidade de trabalhar com outros aspectos, como os afetivos, por exemplo. Entretanto, o ideário iluminista apropriado pelo projeto da modernidade que se disseminou associou a representação da subjetividade à consciência totalizadora, obliterando o reconhecimento dos limites da razão.

Dentre os gregos também encontramos a tradição dos trágicos, como Eurípedes e Sófocles, que releva as paixões como inerentes ao humano e propõe que seu reconhecimento possa estimular a compreensão do humano sobre o humano, favorecendo a organização da vida associativa. Na tradição moderna, Espinosa rompe com as teorias clássicas e cristãs que adotam a idéia de reversibilidade e de hierarquia entre o ativo e o passivo. Nas teorias clássicas, o ativo é o termo que faz recair sua ação sobre um outro, e o passivo é o termo sobre o qual recai a ação de um outro. Nessa leitura se estabelece a relação causal entre corpo e alma e o entendimento da virtude como capaz de guiar e domar as paixões. Entretanto, para Espinosa, tanto a atividade quanto a passividade se expressam no corpo e na alma, o que altera a relação paixão e ação conforme configurada nos termos da oposição (clássica e cristã) entre razão e irrazão. Não existe na ética espinosana a primazia do cálculo da razão em relação às paixões, sendo que nessa leitura as paixões são dotadas de força para decidir e agir, definindo o seu próprio interesse (Chauí, 1984).

No grupo daqueles que relevam a paixão e propõem a sua escuta, encontramos Freud (1973a; 1973b; 1973c; 1973d) e sua concepção do humano marcado pela pulsão, entendida como expressão do *somato* e do psíquico, do corpo e da representação. O corpo constitui-se na fonte das excitações, às quais as representações se agregam, permitindo-nos o acesso aos afetos e às emoções e explicitando o plano singular e o coletivo. Assim, o discurso sobre o afeto proferido por aquele que o sofre será escutado por aquele que se oferece como continente, configurando-se um trabalho de nomeação e inscrição dos afetos em um universo simbólico coletivo (consciente) que possibilita não necessariamente seu controle, mas sua contenção. Essa leitura sobre a subjetividade oferece um estatuto à dimensão consciente e à dimensão inconsciente, inscrevendo-se na perspectiva iluminista que releva os limites da razão ao propor que “Onde era o id o eu advirá”.

A considerar a contribuição freudiana, avaliamos que outra dificuldade em relevar a paixão é que este movimento implica reconhecer a herança filogenética (animal) e a

presença do enigmático na subjetividade humana, explicitando o limite do conhecimento e, conseqüentemente, o limite do poder e do controle que o humano pode exercer sobre si e sobre a natureza. Temos assim o questionamento do ideal narcísico, sustentado pela representação moderna do homem como racional e capaz de conhecer e controlar a si próprio e a natureza. Nessa perspectiva, verificamos como a ilusão cartesiana, que sobrepõe a subjetividade à consciência, à verdade e ao real, é questionada pela presença da paixão, o excluído do projeto moderno e racional.

Reconhecer as paixões como concernentes a subjetividade humana implica reconhecer que somos aquilo que experimentamos e sentimos em relação ao discurso que construímos sobre o que experimentamos e sentimos. A defasagem entre o discurso e as ações constantemente observadas no comportamento humano oferece a medida não apenas da presença dos afetos, mas também da necessidade de considerarmos essa presença como atuante na organização subjetiva. Assim, excluir o *pathos* da vida psíquica, ou desqualificá-lo, propondo o seu controle pela razão, não se constitui em alternativa, visto que a sua presença é inerente à condição humana.

Entretanto, a dinâmica da exclusão tanto opera na construção das diferentes teorias que desqualificam as paixões e valorizam de forma exclusiva o racional, quanto se faz presente na elaboração de teorias que excluem a razão, idealizam as paixões e oferecem ao homem um conhecimento baseado em parâmetros intuitivos e transcendentais. Teorias que idealizam os afetos obliteram o fato de que as paixões tanto podem impulsionar e estimular os homens no seu desejo pela vida quanto os podem destruir e separar. Em outras palavras, a negação da dimensão afetiva ou da razão, presente em algumas teorias psicológicas e educacionais, explicita a própria ação da paixão de obliterar a percepção do homem acerca dos limites impostos pela condição humana à possibilidade do conhecimento e do exercício do controle.

Acompanhando esta perspectiva, a pergunta indispensável relaciona-se à possibilidade de construção do conhecimento baseada na concepção de subjetividade que reconheça a dimensão humana da razão e da paixão, efetivando o diálogo entre essas duas instâncias.

Utilizando como referencial de análise a tragédia das Bacantes de Eurípedes, Rouanet (1987) trabalha essa questão, destacando as personagens para pontuar em cada um a presença da razão louca ou da razão sábia, definidas conforme suas relações com a

paixão. A razão louca marca o modo de operar da subjetividade que nega as paixões e se julga capaz de controlar as suas ações e o seu entorno, prescindindo do contato com o outro e mesmo desqualificando diferentes formas de cultura e pensamento. Assim, ela oblitera a consciência e produz a dependência e a heteronomia do sujeito, pois sua capacidade de ação fica paralisada, em decorrência da interiorização do poder. A razão sábia releva os afetos e consegue obter conhecimento, produzindo a autonomia do sujeito.

Utilizando as premissas da psicanálise e do iluminismo, Rouanet (1985, 1989) propõe o diálogo entre a razão e a paixão, afirmando que este pode ser produtivo e revelar-se como necessário ao processo civilizatório. Ele mantém a premissa iluminista da consciência como sede dos processos intelectuais e do eu como agente do conhecimento, incorporando as análises freudianas que apontam os mecanismos que operam a serviço do desejo e produzem uma leitura da realidade adequada à demanda do sujeito.

A dissociação operada entre *logos* e *pathos*, quer na tradição grega aristotélica, quer na moderna concepção cartesiana, se reporta, entre outros aspectos, ao modelo epistemológico subjacente a esses referenciais, no qual prevalece a possibilidade do conhecimento como exclusivamente associado à razão. Todavia, na tradição dos trágicos gregos, como Eurípedes, Sófocles e Ésquilo, bem como na senda de Espinosa, o processo de conhecer se associa à experiência, ou seja, a experiência apresenta-se como necessária à produção do conhecimento.

Fédida (1988, 1996) reporta-se ao poeta Ésquilo, ao pensar a paixão (*pathos*) como experiência que possibilita um ensino sobre o humano. O homem atravessado pelas paixões carrega um discurso (*logos*) sobre elas portador de um ensinamento sobre a subjetividade. Essa posição distancia-se daquela racionalista, que pensa o saber como produzido unicamente por meio da reflexão, já que associa a produção do conhecimento ao entrelaçamento da cognição e dos afetos.

Para o autor, a experiência assume algumas configurações, podendo ser caracterizada como um evento, ou um conjunto de eventos, que pressupõe uma certa permanência temporal e porta um saber, pois é carregada de sentidos que marcaram o sujeito, permitindo-lhe produzir conhecimento sobre alguns aspectos da realidade e sobre o seu psiquismo. A experiência produz uma mudança subjetiva traduzida pela mobilização do eu, ou seja, essa mudança pode ser reconhecida por seu trabalho na vida psíquica e se explicita na capacidade do sujeito de conter os impulsos, não se

confundindo essa contenção com constrangimento. Como vemos, a experiência entendida como *locus* para o processo de aprendizagem humana demanda uma concepção de sujeito e de produção de conhecimento que pressupõe a relação entre razão e paixão como necessária à efetivação desse processo.

Conforme visto, a proposta moderna assume o pressuposto da emancipação social e procura implementá-la no plano abstrato das concepções sobre o homem e sobre a sociedade, bem como opera no plano concreto das instituições e das práticas. A concepção do homem como sujeito cognoscente, apto a conhecer e a transformar o real, a instituição escola e a prática pedagógica referenciam esse pressuposto. A prática pedagógica pressupõe a transmissão do saber e a sua aquisição pelo sujeito, como dispositivo de mudança cognoscente e psíquica. Entretanto, há que se problematizar a função causal presente na equação: sujeito cognoscente, escolarização, cidadania, transformação social. A linearidade subjacente a essa equação não corresponde à prova da realidade exposta de forma contínua pela história da escolarização na sociedade ocidental, o que demonstra os limites da própria proposta, tanto no caso da capacidade cognoscente quanto no que se refere à atribuição ética conferida a esse sujeito. Ainda, trabalhar exclusivamente o plano da consciência não garante a mudança subjetiva, à medida que o excluído — entendido como os afetos, as paixões — continua presente.

Reconhecendo as especificidades das discussões realizadas pelos autores, comentadas acima, interessa ressaltar a dimensão da experiência associada à produção do conhecimento e à produção de efeitos de subjetivação. O modelo da prática pedagógica e da psicológica orienta a prática produtora de experiência alterando a posição ocupada pelas pessoas frente à aquisição e produção de conhecimento?

### **Discussões, dúvidas, possibilidades**

Nesse momento, é importante lembrar o postulado apresentado no início dessa discussão sobre o pressuposto do efeito de subjetivação se vincular à experiência e possibilitar à pessoa ressignificar as representações elaboradas sobre seu entorno e sobre ela mesma. Nessa perspectiva, o efeito de subjetivação implica um novo olhar da pessoa sobre si e sobre o seu entorno, o que possibilita ter a sua prática orientada por novos parâmetros e se configurar em ação sobre o real. Assim, a possibilidade da prática social (seja ela psicológica, educacional, ou outra) produzir efeitos de subjetivação se estende

a todas áreas da vida humana e assume contornos políticos explícitos à medida que envolve a perspectiva de que os efeitos de subjetivação possibilitam ao sujeito a ressignificação de si e do mundo e se constituem como necessários à ação transformadora sobre o real.

A discussão sobre o efeito de subjetivação é central em qualquer trabalho orientado pela perspectiva do conhecimento que o sujeito constrói sobre o real e a partir do real e sobre a possibilidade de transmissão de novos conhecimentos a esse mesmo sujeito. Essa discussão envolve concepções epistemológicas e ontogenéticas no sentido de estabelecer postulados que procuram responder a como as pessoas acedem ao conhecimento e sobre como as pessoas se estruturam e estruturam seus mecanismos necessários ao trabalho de conhecer. A adesão a determinadas concepções resulta na adoção de teorias específicas e estratégias particulares de intervenção. É imperioso ressaltar o fato de que a própria adesão a determinadas teorias sobre esses temas implica a utilização do conceito de método e de práticas conformadas a esse ideal.

Frente a essas questões, perguntamos como lidar com a singularidade do ser humano, constituída nas experiências idiossincráticas, pois remeter exclusivamente a valores universais parece-nos não ser o suficiente para lidarmos com a singularidade. A condição humana é inerente a todos nós, conforme nos lembra Arendt (1983) e, ela exige o reconhecimento das paixões e da singularidade na sua constituição. Assim, indagamos como trabalhar com o reconhecimento do singular e do passional como inerente ao humano concomitante à sua articulação aos padrões culturais.

Trabalhar com a prática social produzindo experiências que redundem em efeitos de subjetivação é difícil, pois os envolvidos nesse trabalho necessitam tanto reconhecer quanto valorizar o outro, para produzirem conhecimento e práticas conjuntas. Para tanto, suportar o lugar da dúvida no desconhecimento sobre o outro da cultura e sobre o outro habitante da subjetividade, bem como o lugar da dúvida sobre o transcorrer das práticas implementadas, parece demandar requisitos para além da condição humana. A preponderância nas sociedades de relações marcadas pela hierarquização; a atribuição de um lugar de desqualificação; a demanda por “receitas” para responder às vicissitudes enfrentadas no cotidiano; a adesão incondicional às teorias e métodos que adotem concepções baseadas em modelos definidos *a priori* — todos esses aspectos podem

dizer respeito às subjetividades conformadas por uma representação identitária rígida, que não tolera o contato com a angústia gerada pelo não-saber e pelos limites do saber.

Vamos novamente recorrer ao parâmetro com o trabalho psicológico e com o educacional, postulados como práticas que podem produzir efeitos de subjetivação, para trabalharmos essas questões. É necessário salientar que nem todo trabalho psicológico ou educacional produz efeitos de subjetivação, pois para tanto faz-se necessário que as práticas exercidas em nome da educação e da psicologia sustentem concepções de sujeito e estratégias de intervenção que não reiterem perspectivas psicopatológicas, teleológicas ou cartesianas. No caso da prática psicológica, a concepção do sujeito calcada na radicalidade do desejo e da subjetividade cindida remete à articulação do singular ao coletivo, bem como instala o devir na relação e não estabelece um objetivo final. A experiência construída pelos participantes molda o caminho a ser trilhado no transcorrer do próprio ato de caminhar. No trabalho pedagógico o ato de sustentar o lugar da dúvida pode se configurar no exercício da prática que contextualiza no plano social e histórico o conhecimento produzido pela humanidade e, dessa forma, contrapõe-se à certeza em nome da qual se construiu esse conhecimento. A perspectiva é de assumir a relação pedagógica, ou seja, não aderir à versão populista de escamotear a presença do poder nessa relação, problematizar o conhecimento e relevar os lugares diferenciados ocupados por professores e por alunos.

A hipótese a ser problematizada diz respeito à prática social constituir-se em experiência produtora de subjetivação, quando as narrativas construídas pelos seus participantes puderem ser re-elaboradas, assumindo novos sentidos. Em outras palavras, quando eles conseguirem pensar o que ainda não haviam pensado e atribuir novos significados às representações elaboradas sobre si e sobre o entorno social. A especificidade da prática produtora de efeito de subjetivação é possibilitar ao sujeito escapar a ordem da repetição e realizar novas leituras sobre o mundo e sobre si mesmo. Essa dúvida se contrapõe às certezas delineadas pelo método que opera no parâmetro da relação causal, em que a concepção de sujeito somada à estratégia resulta em um fim pré-determinado.

Outra hipótese a ser trabalhada refere-se à suposição de que a prática constituída como experiência produtora de efeitos de subjetivação, está associada à ação transformadora do sujeito sobre o real. Assim, relevando essa dimensão, indaga-se

sobre a sua relação com a prática transformadora ou emancipatória. A pergunta a ser feita é sobre qual o lugar ocupado pelo universal e pela dúvida em uma prática social que se pretenda transformadora do real. Qual o assento destinado a experiência e a dúvida em teorias e métodos orientados por parâmetros teleológicos e universais?

Necessariamente, uma prática que se denomina e se pretende como emancipatória terá que responder a uma leitura sobre o sujeito, o real e demanda uma definição ética. A perspectiva universalista pode ser mais interessante nesse caso, já que pode ser transparente e ao menos oferecer, às pessoas, os conhecimentos prévios das regras estabelecidas. Nessa perspectiva, a noção de cidadania se justapõe à noção de subjetividade? A noção moderna de sujeito concebe a subjetividade como sobreposta à consciência, ao definir o sujeito como capaz de conhecer o real, discernir os valores e adotar uma postura ética. A considerar a prática social emancipatória na sua potencialidade de articular o social e o coletivo sem prescrever uma cura social, como pensar a prática social emancipatória?

A teoria conformada por concepções universais orienta a prática, porém não conforma um método e não define um objetivo final associado à utilização desse método. Por seu turno, outras práticas sociais referenciadas em diferentes teorias e estratégias de intervenção que sustentam um cunho transformador não necessitam se subsumir à mesma ética. Pode ser necessária e bem vinda a adoção de parâmetros que privilegiem o universal ou que estabeleçam um fim a ser alcançado.

As hipóteses de trabalho apresentadas sustentam a tese de que as práticas sociais que se pretendam emancipadoras se articulam à dinâmica do cenário histórico e cultural que as produzem e as sustentam e, explicitam a dimensão do econômico e concreto e do ideológico e simbólico. A tese aí implícita é a de que o trabalho emancipatório supõe a definição de pressupostos, como práticas de economia solidária, de cooperativismo, entretanto, ele exige a construção de experiências que possibilitem a produção subjetiva. Assim, a experiência emancipatória não é ou não pode ser garantida pela definição e adoção de pressupostos estabelecidos *a priori*, porém, a relação produzida entre o referencial teórico utilizado e a prática social construída em nome desse referencial pode nos dizer sobre essa experiência. Em outras palavras, definir uma concepção de sujeito e delimitar estratégias de intervenção não oferece garantias à consecução do objetivo de produzir o sujeito emancipado, ou seja, definir o sujeito da razão autônomo

e definir a formação e a informação como suportes para a emancipação não determina o pote no fim do arco-íris.

Nesse trabalho, dentre as inúmeras perguntas e dúvidas a serem elaboradas e não necessariamente respondidas, é importante ressaltar o reconhecimento do Outro (outro como pessoa e outro como cultura) como intrínseco à ação transformadora e com efeitos de subjetivação. A hipótese defendida é que o reconhecimento do outro necessita se fazer acompanhar da pergunta sobre quem é o outro para mim. Conforme alertou Freud (1973a), o outro pode funcionar como um modelo, um objeto, um auxiliar ou um adversário. O trabalho de reconhecimento do outro envolve, portanto, o trabalho de reconhecimento do eu. Para este trabalho, lembramos, sem abrir mão de outras estratégias e autores, de Arendt (1983), ao comentar que, para o melhor ou para o pior, o sujeito se dá a conhecer na participação no espaço público. Em outras palavras, o trabalho grupal remete o sujeito para o terreno do público (não apenas no sentido do espaço público, mas antes, no sentido do terreno político marcado pelo outro).

Nessa perspectiva, não é possível determinar o caminho a ser seguido, pensando na definição de novos métodos ou estratégias que assegurem o estabelecimento da experiência subjetivante. Entretanto, reconhecer o imponderável não significa abandonar a ação. Transformar a ação em experiência demanda relevar os limites e as potencialidades do humano; demanda a produção de conhecimento teórico alicerçado pela prática que se retro-alimenta da teoria. Suportar a dúvida perante essa questão pode ser um primeiro passo para caminhar nessa estrada, relevando os buracos e os tropeços. Reconhecer que a trama envolve tanto os limites quanto os potenciais do homem oferece outra medida para o trabalho. A falha, a falta e o limite não significam a recusa, a impotência, o estancamento. Esses predicados são inerentes à condição humana e podem funcionar como aliados da ação, da potência e da transformação.

## Referências bibliográficas

- Abbagnano, N. (1982), *História da filosofia*. Lisboa: Editorial Presença, vol. VII.
- Abbagnano, N. (1986), *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.
- Albuquerque, J. A. G. (1980), *Instituição e poder: A análise concreta das relações de poder nas instituições*. Rio de Janeiro: Graal.
- Anderson, P. (1999), *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arendt, H. (1983), *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Banks, J. (1994), *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. (1999), *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Baremblit, G. (org.) (1984), *O inconsciente institucional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bauman, Z. (2001), *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bleger, J. (1980), *Temas de psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Berman, M. (1986), *Tudo que é sólido desmancha no ar — A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bernstein, B. (1998), *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Birman, J. (1997), *Estilo e modernidade em psicanálise*. São Paulo: Editora 34.
- Bobbio, N. (1986a), *O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bobbio, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (1986b), *Dicionário de política*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Bourdieu, P. (2001), *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- Brandão, C. R. (1987), *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Burdeau, G. (s/d), *O Liberalismo*. Portugal. Publicações Europa-América.
- Castells, M. (1997), *The Power of Identity (The Information Age: Economy, Society and Culture)*. Malden; Oxford: Blackwell.
- Castoriadis, C. (1982), *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Chauí, M. (1984), “Filosofia moderna”, in AA VV, *Primeira filosofia*. São Paulo: Brasiliense.
- Chauí, M. (1989), *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez.
- Dumont, L. (1985), *O individualismo: Uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.

- Ezpeleta, J.; Rockwell (1986), *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez.
- Fédida, P. (1988), *Clínica psicanalítica — estudos*. São Paulo: Escuta.
- Fédida, P. (1996), *O sítio do estrangeiro — a situação psicanalítica*. São Paulo: Escuta.
- Figueiredo, L. C. M. (1992), *A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação (1500-1900)*. São Paulo: Educ — Escuta.
- Freud, S. (1973a), *Psicología de las masas y analisis del yo*. Madrid: Biblioteca Nueva [1921].
- Freud, S. (1973b), *El sinistro*. Madrid: Biblioteca Nueva [1919].
- Freud, S. (1973c), *Introduccion al narcisismo*. Madrid: Biblioteca Nueva [1914].
- Freud, S. (1973d), *El malestar en la cultura*. Madrid: Biblioteca Nueva [1930].
- Foucault, M. (1985), *História da sexualidade: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, vol. 3.
- Foucault, M. (1986), *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire Costa, J. (1986), *Violência e psicanálise*. Rio de Janeiro: Graal.
- Gentile, P. (1995), *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Käes, R. (1989), “Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones”, in Rene Käes et al., *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Laplanche, J. (1992), *La révolution copernicienne inachevée*. Paris: Aubier.
- Lasch, C. (1983), *A cultura do narcisismo*. Rio de Janeiro: Imago.
- Le Goff, J. (1996), *Memória e história*: Campinas: Editora Unicamp.
- Lebrun, G. (1987), “O conceito de paixão”, in A. Novaes (org.), *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Funarte / Companhia das Letras, 17-34.
- Leminsky, P. (1987), “Poesia: a paixão da linguagem”, in A. Novaes (org.), *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Funarte / Companhia das Letras, 283-306.
- Nunes, B. (1987), “A paixão da Clarice Lispector”, in A. Novaes (org.), *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Funarte / Companhia das Letras, 269-281.
- Pain, S. (1987), *A função da ignorância*. Vol. I e II, Porto Alegre; Artes Médicas.
- Palmade, J. (1990-1991), “Postmodernité et fragilité identitaire”, *Connexions*, 55.
- Patto, M. H. S. (1990), *A produção do fracasso escolar*: São Paulo: T.A. Queiroz.
- Rouanet, P. S. (1985), *A razão cativa*. São Paulo: Brasiliense.
- Rouanet, P. S. (1987), “Razão e paixão”, in A. Novaes (org.), *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Funarte / Companhia das Letras, 437-467.
- Rouanet, P. S. (1989), *As ilusões da consciência*. São Paulo: Brasiliense.

Santos, Boaventura de Sousa (1989), *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

Santos, Boaventura de Sousa (1993), “Modernidade, identidade e cultura de fronteira”, *Tempo Social*, 5(1-2), 31-52.

Santos, Boaventura de Sousa (1996), *Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Campinas: Cortez.

Santos, Boaventura de Sousa (2002), *A crítica da razão indolente*. Cortez: São Paulo.

Serres, M. (1993), *Filosofia mestiça — o terceiro instruído*. São Paulo: Nova Fronteira.

Zizek, S. (1992), *Eles não sabem o que fazem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.