



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Denanci Lopes Flor

**Ética para além da moral: Os apelos para o reconhecimento na
escola**

Duque de Caxias
2011

Denanci Lopes Flor

Ética para além da moral: Os apelos para o reconhecimento na escola

-Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Duque de Caxias

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

F632 Flor, Denanci Lopes.
Ética para além da Moral: os apelos para o reconhecimento na
escola / Denanci Lopes Flor – 2013.
154f.

Orientador: Henrique Garcia Sobreira.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Ética - Teses. 2. Educação - Filosofia – Teses. I. Sobreira,
Henrique Garcia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.01

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Denanci Lopes Flor

Ética para além da Moral: Os apelos para o reconhecimento na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Área de concentração: Educação

Aprovada em 23 de maio de 2011.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira (Orientador)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof^a. Dra. Silvia Pimenta Velloso Rocha
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof. Dr. Renato Jose de Oliveira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2011

DEDICATÓRIA

Com especial carinho à
Léa Marques Lopes
(in memorian).

AGRADECIMENTO

A Deus pela força dada;

Ao maior e melhor amigo, meu companheiro Melquizedeque Cordeiro Flor pela imensa compreensão, amor e apoio. A ele devo, literalmente, a realização deste trabalho;

A meus lindos filhos Dayene, Larissa e Misael que assim como o pai, suportaram minha ausência presente passando comigo todas as etapas deste trabalho;

À todos meus familiares que torceram por mim: irmãs, pai, cunhado(a)s, em especial à Arleia e João Flor;

Ao professor Henrique Garcia Sobreira, pela atenção, parceria e pela serenidade com a qual orientou esta dissertação;

Aos professores da banca pela contribuição.

RESUMO

LOPES FLOR, Denanci. *Ética para além da moral: os apelos para o reconhecimento na escola*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

Este trabalho tem como proposta problematizar os atos de transgressões operados no cotidiano escolar sob os preceitos da ética e dos valores morais. Na interseção entre filosofia, psicanálise e educação tecemos nossa reflexão sobre o assunto, deflagrando alguns estudos pertinentes aos discursos conceituais, à questão da constituição dos sujeitos e das regras sociais, bem como de um fazer docente que questione os atos de transgressão no espaço da educação. Tal pesquisa se deve à inquietação provocada pelo contexto da sociedade hodierna, a qual, mergulhada numa grave crise de violência e de valores éticos, reavalia e revalida princípios e conceitos que, nitidamente, diante de uma conjuntura cada vez mais inclinada aos apelos do capital, vem deixando de nortear as relações sociais no decorrer dos anos. Neste contexto, o docente é cada vez mais convocado a desempenhar papéis que outrora pertenciam a outras categorias sociais, principalmente, com o avanço das escolas públicas de tempo integral. Aludimos assim a esta realidade, o desafio de engajar a ação educativa em demandas de eticidade. Aparar as arestas de um objeto de investigação tão amplo não é tarefa simples, portanto, consideraremos alguns recortes da constituição psíquica e social dos sujeitos. Analisando o lugar da ética na relação ensino/aprendizagem, no processo de formação escolar e no fazer docente, trabalhamos com o pressuposto de que a tensão sofrida cotidianamente pela criança e pelo adolescente, de um lado pelo tecido social, família, escola e Estado e do outro, pelo desejo de ser reconhecido nos grupos sociais, podem mesmo acirrar comportamentos inadequados e violentos na escola. Portanto, a postura adotada pelo educador frente aos conflitos internos e externos do aluno poderá, paradoxalmente, facilitar ou mesmo impedir uma dada má ação no seio da escola. Nossa finalidade é promover reflexões possíveis sobre as dimensões da ética nas relações manifestadas principalmente entre o docente e o aluno, acreditando que a existência de um espaço coletivo de discussão poderá contribuir para que ambos encontrem saídas próprias frente aos impasses que a questão ético/moral no âmbito educativo impõe.

Palavras-chave: Ética. Valores. Educação. Regra. Sanção. Reconhecimento.

ABSTRACT

LOPES FLOR, Denanci. *Ethics beyond the moral: the appeals to recognition in the school*. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

The proposal of this work is to investigate among Philosophy, Psychoanalysis and Education, the problematic regarding moral and ethical transgression acts within school environment. This research is caused by the concern about the context of today's society. Which, immersed on a serious crisis regarding ethical values, reassesses and revalidates principle and concepts which, clearly, before this situation, has stopped guiding human conduct on the last years. Trimming the edges of such huge investigation object is not a simple task, therefore, we will consider only some clippings on the psychic panorama of today's society, outlining the occurred metamorphosis and the ethical impact they have caused. Our theoretical proposal is to analyze the importance and necessity of ethics on the teaching / learning relation, on the school formation process, on the teacher doing, as well, allude the challenge of engaging the educative action on ethical patterns, in a conjuncture of traditionally instituted inequality, where the teacher is called to play a role which once belonged to other categories. We work on the hypothesis that the daily suffered tension by the children and teenagers, on one side from the social tissue, family, school and state – and on other side, from their desire to be recognized in social groups, including the school, stimulate inadequate behaviors. Therefore, the posture adopted by the educator, in the face of internal and external conflicts of the student may paradoxically facilitate or prevent a specific bad action within the school. Our goal is to point out some specific barriers in order to promote possible reflections concerning the impasse related to this theme. We believe that the creation of a collective space of discussion may contribute to, both educator and student, each of them being responsible for his tasks, find appropriate solutions into the barriers that the ethical/moral question in the educational scope imposes.

Keywords: Ethics. School transgression. Punishment. Recognition.

SUMÁRIO

	I INTRODUÇÃO	8
1	ALUSÕES FILOSÓFICAS	16
1.1	Definições e Diferenças: ética e moral	16
1.2	O Valor	20
1.3	Virtude e Eros: Teleologia e Conflito	23
1.3.1	<u>Ressonâncias Teóricas Sobre a Ética Aristotélica</u>	23
1.3.2	<u>Sobre a Ética de Freud</u>	28
2	A GÊNESE DA MORALIDADE HUMANA O TABU: A PROIBIÇÃO E A REGRA	35
3	A ÉTICA E O PROJETO DE CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE EDUCAÇÃO E A REPRESSÃO DOS INSTINTOS PRINCÍPIO DE PRAZER E PRINCÍPIO DE REALIDADE - A INTROJEÇÃO DA LEI MORAL	44
4	SUBLIMAÇÃO E EDUCAÇÃO - UMA SAÍDA ÉTICA	52
4.1	Superego: A instância psíquica da lei A sanção interna	59
5	OBRA EDUCATIVA E REALIDADE FREUDIANA	63
5.1	Educação e Ética para Além do Narcisismo	69
6	EDUCAÇÃO: A OPOSIÇÃO DA REGRA?	80
7	ÉTICA DO GOZO: A NOVA BASE DA PRODUÇÃO DE VALORES	91
7.1	As vertentes da crise, da subjetividade e a educação	91
8	EDUCAÇÃO E SANÇÃO	101
8.1	Um Dilema Moral Contemporâneo	101
8.2	A Distinção das normas	108
9	ÉTICA DISCURSIVA: O APRENDIZADO DA ÉTICA UNIVERSALIZAÇÃO E DISCURSO - RESIGNIFICAÇÃO NA PRÁXIS SOCIAL	117
9.1	A Base Moral da interação nos conflitos - O reconhecimento	129
	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS	146

INTRODUÇÃO

Em meio à apostasia provocada pela crise da razão moderna, vincula-se na pauta das instituições escolares e da sociedade uma categoria da dimensão humana que não costumava estar em destaque: a ética. Uma das observações de nossa construção teórica sobre o apelo ético que permeia a contemporaneidade está pautada no fato de que a sociedade hodierna, articulada historicamente, possui em si uma frincha que esvazia o arcabouço religioso-filosófico inseridos no assunto nas sociedades tradicionais.

Desse modo, percebe-se que o cenário atual é regido por inúmeros discursos que são engendrados no vértice de simultâneas crises¹. Tais crises são oriundas do efeito cascata provocado pelo “colapso da racionalidade”; dentre elas se insere a crise de valores éticos. Nossas escolas têm sido afetadas por verdadeiros surtos de intolerância que norteiam, de maneira geral, o problema da violência e dos atos de afronta moral.

Para Pegoraro (2006) as concepções éticas recorrentes da antiguidade até nossos dias, estão aportadas originariamente em dois significativos momentos: a subjetivação e a objetivação da ética. Uma diz respeito apenas ao universo de uma espécie de ser - o humano. A outra, tomada como um contraponto à ética de Kant pode ser entendida como um “prolongamento da ética”.

No primeiro momento (adiante da civilização primeva), o autor considera três distintas ocasiões:

1) Na filosofia da antiguidade grega uma ética racionalista da natureza humana inserida no cosmos, regida por leis naturais e por divindades – como a justiça.

¹ Habermas (1999, p.13-14) utilizando um conceito sistêmico de crise afirma que as mesmas “[...] são vistas como distúrbios persistentes da integração do sistema [...]. As crises nos sistemas sociais não são produzidas através de mudanças acidentais no conjunto, mas através de imperativos sistêmicos inerentes estruturalmente, que são incompatíveis e não podem ser integrados hierarquicamente [...] Os sistemas não são apresentados enquanto sujeitos, mas conforme o uso pré-técnico, apenas sujeitos podem ser envolvidos em crises. Mas apenas quando membros de uma sociedade experimentam alterações estruturais como sendo críticas para a existência contínua e sentem sua identidade social ameaçada, podemos falar em crises”.

2) Na Idade Média, a extensão de uma ética de matiz grego, de princípio criador, pautada não mais na natureza, mas na lei eterna. Nestas duas vertentes a ética é heterônoma.

3) Na modernidade, ela assume um caráter de autonomia – liberdade autolegisladora. Neste advento, o imperativo categórico de Kant, tendo como pano de fundo a boa vontade e a razão prática inaugura a regra da moralidade. (PEGORARO, 2006, p.10) afirma que um ponto em comum às três distintas ocasiões “[...] é a interiorização da ética a qual acontece sempre na consciência humana que acolhe a lei natural e cósmica, acata com fé a lei divina e cumpre a lei moral gerada por ela mesma”.

No segundo momento, o contemporâneo, a ética apela para um desprendimento com a metafísica, com a teologia, bem como também com a, até então, hegemonia do “*dever pelo dever*” (grifo nosso), da razão prática de Kant. Desse modo, a ética se volta na atualidade para a objetividade, para a pluralidade e para o que é pós-metafísico, se estendendo a todos os aspectos da natureza, aos modos de vida, e até mesmo ao meio ambiente em que se desenvolvem.

Ao analisarmos essa nova “formatação” da ética e da moral, percebemos que a esfera social inclinada para as necessidades fabricadas pela sociedade de consumo, obedece a um imperativo capitalista irrefutável instalado na estrutura da vida cotidiana, que simultaneamente exalta e subjuga as singularidades provocando socialmente um acentuado mal-estar de valores tipicamente humanos. Assim, uma das questões que impulsiona nossa reflexão é a projeção de que a moral de cunho “universal” está mesmo enfraquecida.

Sob este aspecto, Francis Imbert postula que a ética no contexto contemporâneo está para além da moral, não estando submetida às suas regras. Sob seu conceito:

[...] pode-se ter uma ética e nenhuma espécie de moral. O mesmo é dizer que não é permitido, e não se admite que seja permitido, fazer seja lá o que for. O debate ético diz respeito às proposições fundadoras do discurso e das condutas daí decorrentes, enquanto o debate sobre moral refere-se às ‘necessidades’ ou às ‘pseudonecessidades’ induzidas, com ou sem razão, desses princípios fundadores (Durandeaux apud IMBERT, 2001, p.13). A questão da ética leva-nos a nos interrogarmos sobre os princípios que são de natureza diferente das “necessidades” ou “pseudonecessidades” enfatizadas pela moral. O engajamento ético difere da obediência às regras [...]. (IMBERT, 2001, p. 14)

Assim, pode-se dizer que muito de nossas demandas de ética na educação são na verdade, apelos de uma moral que destoa da conjuntura atual. Nisso também se enquadra o modo como os professores aplicam a sanção numa situação de transgressão no meio escolar. Da mesma forma que procuramos gerar nos alunos “atos de excelência”, sem uma ação ética, também podemos destruí-los.

Foi no universo do ensino fundamental (particular e público), nas várias situações vivenciadas como professora nestes últimos 22 anos, que o apelo exercido por esse crescente mal-estar originou nossas investigações. Entre os discentes conflitos considerados simples, como por exemplo, um esbarrão, em sua grande maioria são resolvidos com atitudes de voraz agressão. O que mais me chama atenção é que, em ocasiões de conflito (físico ou verbal) tais atitudes parecem ser “exigidas” pelos demais discentes.

Em diferentes níveis de questões, além da demonstração de poder e força, existe sempre uma sugestão ou mesmo um “clamor” dos demais envolvidos para a aplicação de um “corretivo moral”. Como numa guerra onde o ato de humilhar o inimigo é moralmente aclamado.

O que fica muito claro, sendo em dados momentos assustador, é que alunos pertencentes a determinados grupos parecem possuir seus próprios códigos morais. O receio da “autoridade” escolar ou da sanção advinda de seus atos parecem mesmo inexistir. Curiosamente, também não se nota a culpa. Alguns episódios, fazem alusão à atitudes completamente insanas, chegando mesmo a alcançar a linha da barbárie. O cenário que apresenta é mesmo um desafio para nós docentes.

Ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, para além das questões conceituais sobre moral e ética, tinha primeiramente como horizonte a pretensão de realizar uma pesquisa que ampliasse nossa compreensão sobre como a configuração psíquica é exposta num comportamento de agressividade considerado “imoral”, entendendo que a operação de forças ligadas ao inconsciente, também está presente nesta questão.

Não vislumbramos uma pedagogia psicanalítica ou uma psicanálise pedagógica. Entendemos que a educação e a psicanálise são áreas do saber que se entrecruzam no sentido da ação exercida sobre um público em comum - crianças e adolescentes. Pretendemos, neste trabalho, dinamizar estes pólos através de discussões teóricas que se apoiem na interface destes dois campos do saber, pois consideramos que a psicanálise oferece-nos uma tenra contribuição no contexto do

apelo e do desafio de uma ação ética docente num cenário de agressividade escolar.

Acreditamos que um trabalho neste sentido, com suas especificidades, poderá permitir novas reflexões e anseios para um fazer pedagógico que se ocupe mais com a questão da ética e da moral, como forma possível de intervenção sobre os atos generalizados de infração nas escolas. Sem dúvida, não temos como negar que a escola está sendo convocada a “dizer algo” sobre os sintomas surgidos mesmo antes de seus muros, que atingem um número cada vez maior de crianças e adolescentes na contemporaneidade.

É nosso desejo aferir a possibilidade de um fazer ético-pedagógico que esteja comprometido com um projeto praxista de autoprodução², onde seja interrogada a singularidade do aluno. Neste ensejo, abordaremos a questão da sanção (“recompensa” moral de um comportamento considerado “proibido”).

Partindo deste interesse, coloco em destaque, dentre as discussões que nortearão o presente trabalho, as seguintes concepções:

- A análise dos pressupostos filosóficos que respaldam a discussão ético/moral;
- Os fatores psíquicos que envolvem a operação dos valores morais e éticos nos indivíduos, bem como, os processos e os efeitos da regulação dos impulsos;
- O contexto histórico e coercitivo em que o primado do discurso moral universal foi sendo assentado pela consolidação dos apelos civilizacionais, pela contenção dos desejos e repressão dos impulsos.
- Algumas nuances da moralidade humana: as proibições, as punições, e os agrupamentos;
- A educação da “realidade” e o narcisismo docente;
- *engajamento ético* docente, a *práxis*, a *poiesis* e o “o inter-dito”;
- A ética vivenciada hoje por intermédio do gozo do consumo;
- A administração dos recursos punitivos no espaço escolar;

² O fio condutor desta práxis é a ética. Não evocada no discurso das regras, mas com o desígnio singular de uma produção educacional que interpenha nos sujeitos a discernibilidade moral.

- A possibilidade de uma “construção” estética das regras morais e a questão do reconhecimento;

Este trabalho pretende colaborar para essas compreensões, sobretudo, aprofundando questões que convergem para o fortalecimento da discussão de um agir ético na arena da educação contemporânea, principalmente no que se refere ao desafio dos relacionamentos que a atual conjuntura traz para o âmbito educacional. Estas questões estão dispostas, em nove focos de análises.

No primeiro, procuramos traçar uma reflexão sobre a questão conceitual e filosófica que circula sobre o tema da ética, da moral e dos valores. Encontramos base teórica sobre o assunto nas formulações de Imbert (2001), Stukart (2003), Tugendhat (1997), Moore (1975), Chauí (1998), Abbagnano (1992) e Reale (1998). Também, trazemos neste tópico, a fundamentação da ética em Aristóteles e em Freud, aportando a luta ambivalente de amor e agressão entre Eros e Thanatos na esfera da sociedade. Desta luta deriva uma demanda de “harmonização social”, responsável pela constituição da problemática indivíduo/civilização.

No segundo capítulo nos adernamos a reflexão sobre a elucidação antropológica do desenvolvimento civilizacional em Totem e Tabu, realizando a abordagem freudiana do evento original primevo e sua ligação com a instituição das regras, e das proibições com os preceitos morais do tabu, bem como, com a formação dos grupos. Além dos pressupostos freudianos, tomamos ainda por respaldo as contribuições de Marcuse (1999) e de Kehl (2002a).

Na sequência evidencio o acontecimento do processo civilizatório com ênfase na racionalização efetuada com o advento da modernidade, traçando os estágios através dos quais foi sendo postulado um tipo particular de “sujeito”- sua emersão em uma identidade psicologizada, sua relação com as regras e as consequências psíquicas que daí se erigiram. Procuro pontuar, principalmente através do prisma freudiano, as condições da “introjeção” da lei, baseando-me em dados processos psíquicos simbólicos do inconsciente.

Neste cenário, a substituição do principio do prazer pelo princípio de realidade dá o tom para a internalização da lei moral, que restringe e baliza a ambição dos impulsos no indivíduo. Apoio-me para esta construção nos escritos freudianos e nas formulações de Elias (1993), Kehl, (2002a), Horkheimer; Adorno (1985), Imbert

(2001), Pegoraro (2006), Florentino (2004), Imbert (2001), Bauman (2007), Marcuse (1999) e Fromm (1981).

No quarto capítulo, refletiremos sobre os imperativos que se impõem ao sujeito do inconsciente através dos processos de recalque e dos destinos das pulsões, em decorrência dos processos educativos.

É mais precisamente nas formulações de Millot (2001) que encontramos o substrato filosófico para considerar que a educação, familiar e escolar tende tanto a reforçar o processo natural que organiza as pulsões parciais quanto a orientá-las para saídas socialmente oportunas. Por isso, a sublimação possui caráter ético social relevante. Neste aspecto, o que queremos mostrar é que na fase infantil o professor deve interferir o quanto menos possível nesse processo, uma vez que o duelo do indivíduo com as forças repressivas pressupõe um confronto com a razão. Utilizamos para isto os escritos de Millot (2001); Kupfer (2007); Lacan (1999); Imbert (2001).

Abordaremos, ainda neste caminho, o arcabouço psíquico da instância superegóica, sua relação com a lei e com uma concepção de sanção inerente à vida mental dos indivíduos, a fim de desvelar quais mecanismos psíquicos estão relacionados com as atitudes morais.

No capítulo cinco aludimos à análise da “*Educação para a realidade*” freudiana no sentido de refletir sobre o papel preventivo que a educação exerce na constituição pulsional dos indivíduos na questão dos desejos.

Percorrendo a questão da identidade, buscamos assinalar ainda neste sentido o conceito sobre o narcisismo docente, a fim de dar ênfase à assimetria amplamente desenhada na relação professor/aluno e à necessidade de sua compreensão no âmbito pedagógico. Sublinhamos sobremaneira a necessidade e a importância de uma ética que supere na praxe essa disposição da imagem docente.

Superada essa vertente, passamos a tratar do projeto ético proposto por IMBERT (2001) e sua direta relação com o *engajamento ético* do qual o professor não deve se isentar na questão dos atos de transgressão moral. Tratamos neste aporte da questão das regras, da sanção e dos “inter-ditos” que precisam estar alinhavados a prática docente cotidiana.

Em “A ética do gozo”, apresento a reflexão sobre a lógica de uma “ética” prescrita pelo mercado, aclamada pelo consumo e seus desdobramentos no campo dos valores forjados no mecanismo psíquico dos indivíduos avalizado por Freud.

Nesta “lógica”, pretendo mostrar como os indivíduos têm o compromisso “moral” de estar em conformidade com os valores coercitivos e totalitários da sociedade de consumo e como estes valores perpassam, inevitavelmente, a escola.

Nossa preocupação, para além do sujeito em desenvolvimento, objeto central da teorização psicopedagógica, se pauta em abordar mesmo o sujeito do desejo inconsciente que a atual conjuntura modela.

Em seguida, nos debruçando-nos principalmente sob os escritos de (TUGENDHAT, 1997), firmamos uma discussão sobre os fatores morais que envolvem a aplicação da sanção e sobre os tipos de normas sociais que permeiam o ambiente escolar. Abordamos a questão da justificação dos juízos morais, onde os sujeitos estão submetidos a normas constituídas por ele e por outros. Consequentemente, ao agir contra qualquer uma das normas, estará indo de encontro a um arcabouço normativo do qual ele mesmo faz parte.

Por fim, em “Ética discursiva: o aprendizado da ética”, introduzo a questão da consciência moral e do agir comunicativo aplicando tais conceitos no apelo de uma ética que esteja para além do a *priori* de Kant. Um agir necessariamente interativo: a possibilidade da construção de princípios voltados para a fundamentação de normas da ação.

O paradigma ético racionalizado por Habermas, afastado dos conteúdos morais, sai em defesa dessa construção a fim de examinar pelo debate objetivo a pretensão de validade e o possível reconhecimento de um princípio que se torna universal para todos os participantes do diálogo.

A trajetória da ética habermasiana parte do potencial normativo do discurso e da argumentação para perguntar quais pressupostos idealizantes são exigidos dos sujeitos participantes.

Vale precisar, no entanto que, decorrendo o estudo do trabalho de Habermas, foi possível identificar um considerável entrave, definido pela teoria psicanalítica, em torno dos determinantes de sua proposta ética.

Apesar disso, observando as teorizações de Habermas, enxergamos uma reflexão favorável na busca de um projeto de resgate de valores que interfira a questão da agressividade nas escolas.

Introduzo em seguida as considerações de Honneth (2009) que em sua gramática moral dos conflitos, na atual situação de dominação, parte do trabalho de Habermas, mas não sem questioná-lo em seus tópicos centrais, no sentido de

analisar uma nova fundamentação da moral que supere o embate conferido na lógica habermasiana.

Honneth (2009), sucessor de Habermas no Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt e, seu atual presidente, procurando atualizar a tese hegeliana à luz de proposições que correspondessem ao contexto de relações contemporâneas, constrói sua filosofia numa postura de contraste aos impasses observados na filosofia de Habermas, recorrendo em grande medida ao pensamento de Hegel.

A questão de Honneth (2009), “A luta por reconhecimento” perpassa questões étnicas, raciais, bem como questões de gênero e de desigualdades sócio-econômicas. Na reflexão de Honneth (2009) existe mesmo na questão do sujeito um apêndice de reconhecimento. Por isso, entendemos que ela se caracteriza como um novo aporte para a reflexão sobre as relações éticas no meio escolar.

Com isso queremos dizer que, dentre as demandas éticas da educação, nos episódios contingências de uma experiência moral de desrespeito (comumente testemunhada nas diversas situações escolares, principalmente no contexto de uma sanção) estão presentes tensões ligadas a uma dimensão existencial de embate. Assim, importa dizer que embasando-nos nas postulações Honneth (2009), consideraremos que a relação professor/aluno é fortemente marcada por conflitos que postulam uma demanda singular por dadas formas de reconhecimento.

1 ALUSÕES FILOSÓFICAS

1.1 Definições e Diferenças: Ética e Moral

Hoje a palavra de ordem em toda parte é o "retorno à ética" ou a "necessidade de ética". Fala-se em crise dos valores e na necessidade de um retorno à ética, como se esta estivesse sempre pronta e disponível em algum lugar e como se nós a perdêssemos periodicamente, devendo, periodicamente, reencontrá-la. É como se a ética fosse uma coisa que se ganha, se guarda, se perde e se acha e não a ação intersubjetiva consciente e livre que se faz à medida que agimos e que existe somente por nossas ações e nelas. (CHAUÍ, 1998)

Observemos que durante uma boa parte de nosso tempo em nossas conversas com a família, com os amigos, no trabalho estão presentes sentimentos que fazem jus às questões morais.

Quando falamos de respeito, normas e regras, comportamento adequado no meio escolar ("bom comportamento"), transgressão, estamos falando de moral ou de ética? Quantos de nós já não ouvimos dizer que ética se confunde com a moral? É bem comum observar, no cotidiano social, a mistura que se faz entre os termos moral e ética, mormente porque, ao longo dos tempos, esses termos se interpelam, chegando mesmo a serem interpretados, em dadas circunstâncias, como sinônimos. Não é para menos. Para muitos, eles são mesmo intercambiáveis.

Com efeito, verifica-se que o campo de definições e entendimentos quanto ao assunto está aportado num universo extremamente polissêmico. Talvez por isso, essa questão seja ainda mais paradoxal do que aparenta. Assim, trataremos nesta tônica de alguns conceitos fundamentais baseados em autores distintos na temática assinalada, na intenção de deixar claro o sentido conceitual com o qual estaremos lidando no decorrer deste trabalho.

Transpondo os aspectos da ética metafísica medieval, e da ética da boa vontade inaugurada por Kant na modernidade, nos colocamos na trilha das definições pertinentes a este trabalho, contrapondo alguns entendimentos diferentes sobre o assunto, haja vista que, tomada em seu campo de ação, a ética protagoniza a discussão sobre as normas e regras, tendo como objeto central a moral vigente.

Assim, dando abertura à abordagem dos enunciados e reflexões que nos são pertinentes sobre o assunto, lançamos mão da construção de Imbert (2001) ao apresentar a definição de Durkheim sobre a moral:

Podemos... dizer que a moral é um sistema de regras de ação que predeterminam a conduta. Elas dizem a maneira como se deve agir em determinados casos; ora, agir corretamente significa obedecer estritamente às normas; ou ainda, a moral é um conjunto de regras definidas; é como se tratasse de outros tantos moldes, com contornos fixos, no interior dos quais somos obrigados a delimitar nossa ação. Não temos que construir tais regras no momento em que devemos agir, deduzindo-as de princípios mais elevados: elas já existem, já estão prontas, vivem e funcionam à nossa volta. (DURKHEIM apud IMBERT, 2001, p. 104)

Nas concepções de Stukart (2003), o termo moral vem do Latim (*mores*) e significa um conjunto de costumes, normas e regras de uma sociedade. Surgiu na Idade Média juntamente com as noções de pecado, céu e inferno. Por sua vez, o termo *Ética*, vem do grego (*ethos*) e diz respeito ao estudo de juízos referentes à conduta humana, um juízo de valores. De modo geral, Stukart (2003) enxuga o assunto afirmando que:

A moral então é a regra para um comportamento adequado, conforme os costumes que a ética deve definir em relação ao que é bom. A distinção entre o bem e o mal é uma das características definidoras da humanidade, que nos separa dos outros seres vivos. (STUKART, 2003, p.15)

Já na concepção de Tugendhat (1997), a ética parece mesmo se constituir num fenômeno da moda. Lidando com a mesma, distanciado de qualquer perspectiva de crítica da ideologia, ele confere que os juízos morais são objetivos e não subjetivos. Num pequeno fragmento de suas reflexões nos deparamos com as seguintes perguntas: Por que devemos nos ocupar com a ética? É o ético ou as relações de poder que são determinantes na vida social?

É no mínimo interessante notar que Tugendhat (1997) considera “absurda” a busca pela distinção entre moral e ética. A seu ver, soa como se quiséssemos saber a diferença entre cervos e veados. Mas, sendo necessária, à vista de suas observações, ele escreve:

Realmente os termos “ética” e “moral” não são particularmente apropriados para nos orientarmos. Cabe aqui uma observação sobre sua origem, talvez em primeiro lugar curiosa. Aristóteles tinha designado suas investigações teórico-morais - então

denominadas como “éticas” - como investigações “sobre o ethos”, “sobre as propriedades do caráter”, porque a apresentação das propriedades do caráter, boas e más (das assim chamadas virtudes e vícios) era uma parte integrante essencial destas investigações. A procedência do termo “ética”, portanto, nada tem a ver com aquilo que entendemos por “ética”. No latim o termo grego *éthicos* foi então traduzido por *moralis*. *Mores* significa: usos e costumes. Isto novamente não corresponde, nem à nossa compreensão de ética, nem de moral. Além disso, ocorre aqui um erro de tradução. Pois na ética aristotélica não apenas ocorre o termo *éthos* (com 'e' longo), que significa propriedade de caráter, mas também o termo *éthos* (com 'e' curto) que significa costume, e é para este segundo termo que serve a tradução latina. (TUGENDHAT, 1997, p.35).

Tugendhat (1997, p.36) esclarece que na filosofia escrita em latim a palavra *moralis* tornou-se quase um termo técnico, que já não faz muita referência à costumes, sendo assim “... *empregado exclusivamente em nosso sentido de ‘moral’*”.

Algo de bem parecido acontece com a estranha tradução da palavra alemã “Sitten” (costume). O autor expressa que no título do livro *Metafísica dos costumes*, de Kant essa palavra é usada; porém Kant “sequer pensou em costumes no sentido usual (usos), mas empregou o termo como tradução para *mores*, que, por sua vez, não era mais compreendido em seu sentido original” (TUGENDHAT, 1997, p.36), mas sim, como possível tradução de uma palavra grega. Tugendhat (1997) destaca que Hegel, em suas construções de oposição à moral Kantiana, utilizou “Sitten” com o verdadeiro sentido que lhe estava conferido (costumes).

Com isso, Tugendhat afirma que por se tornarem técnicos não podemos tirar nenhuma conclusão sobre os termos moral e ética a partir de sua origem. Por isso também foram usados durante muito tempo na tradição filosófica como equivalentes (da mesma forma que “sittlich” em alemão). O referido autor indica que a palavra moral, mais ainda sua forma negativa, “imoral”, adentrou “no uso normal da linguagem das modernas línguas europeias, enquanto que a palavra ‘ético’ não tem um emprego preciso na linguagem normal” (TUGENDHAT, 1997, p.36), ficando com isso aberta para outros significados filosóficos.

No rumo desta abordagem, em sentido semelhante, nos apropriamos sucintamente de um fragmento da concepção de Moore (1975). Em sua filosofia moral de inspiração analítica, elucidando o sentido dos conceitos éticos e a maneira como são linguisticamente expressos em um enunciado, Moore (1975) indica que ética:

[...] é uma palavra de origem grega, com duas origens possíveis. A primeira é a palavra grega *éthos*, com e curto, que pode ser traduzida por costume, a

segunda também se escreve *éthos*, porém com e longo, que significa propriedade do caráter. A primeira é a que serviu de base para a tradução latina moral enquanto que a segunda é a que, de alguma forma, orienta a utilização atual que damos a palavra *Ética*. (MOORE, 1975, p.4)

Para Chauí (1998) apesar de *ethé* e *mores* terem o mesmo significado, isto é, costumes e modos de agir de uma sociedade, no singular, *ethos* é o caráter ou temperamento individual que deve ser educado para os valores da sociedade. Como expressa, *Éthiké* é uma parte da filosofia que se dedica às coisas pertinentes do caráter e da conduta dos sujeitos, sugerindo a análise dos valores propostos por uma sociedade, a fim de compreender as condutas humanas individuais e coletivas, investigando seu sentido, sua origem, seus fundamentos e finalidades.

[...] nossos sentimentos, nossas condutas, nossas ações e nossos comportamentos são modelados pela condição em que vivemos (família, classe, grupo social, escola, religião, trabalho, circunstância políticas, etc.). Somos formados pelos costumes de nossa sociedade, que nos educa para respeitarmos e reproduzirmos os valores propostos por ela como bons e, portanto, como obrigações e deveres”. (CHAUÍ, 1995, p.340).

Compartilhamos da compreensão de Chauí (1998) ao enunciar que “a ética procura definir, antes de mais nada, a figura do agente ético e de suas ações e o conjunto de noções (ou valores) que balizam o campo de uma ação que se considere ética”.

Nesta significação, o *sujeito ético* é encarado com um ente dotado de razão e consciência capaz de decidir e escolher o que faz, além de ser um ente que responde pelo que faz. Assim, Chauí (1998) aponta que, apenas pode ser tida como ética uma ação consciente, livre e responsável, ao passo que, apenas pode ser considerada virtuosa se for balizada em conformidade com o bom e o justo.

Nas palavras de Chauí (1998), a ação genuinamente ética resultaria da consciência e de uma decisão interior ao próprio sujeito, não derivando da obediência a uma ordem, a um comando ou a uma pressão externa. Para ser autônomo, seria preciso que tivesse condições de conceder a si mesmo as regras e normas de sua ação.

Esta apreciação indica um impasse entre a autonomia do *sujeito ético*, proposto por Chauí e a heteronomia dos valores morais da sociedade em que vive. A educação, por exemplo, com sua tábua de deveres e fins, inclina-se para uma

determinada maneira de agir, exercendo a heteronomia com a força de um valor legitimado. Disto, e não de seu contrário, resulta a conformidade dos sujeitos em agir de acordo com os valores morais constituintes de sua sociedade.

Nas palavras da autora, para que este embate seja resolvido, faz-se necessário aos sujeitos acatar os valores morais de sua sociedade, como se estes tivessem sido instituídos por ele, como se ele (sujeito) fosse o autor dos valores ou das normas morais de sua sociedade. Dessa forma, Chauí (1998) estabelece que o sujeito terá dado a si mesmo as normas e regras de sua ação, podendo assim, ser considerado autônomo.

Por esse motivo, as diferentes éticas filosóficas tendem a resolver o conflito entre a autonomia do agente e a heteronomia de valores e fins propondo a figura de um agente racional livre universal com o qual todos agentes individuais estão em conformidade e no qual todos se reconhecem como instituidores das regras, normas e valores morais. (CHAUÍ,1998)

Conforme afirma toda moral é normativa, mas não necessariamente toda ética o é. A ética normativa, como a de Kant, sugere deveres e obrigações. A não-normativa é uma ética que se ocupa das ações e das paixões no sentido da felicidade, estabelecendo como critério as interações entre a razão e a vontade no exercício da liberdade como expressão da natureza singular do indivíduo. Assim, Imbert (2001) escreve que:

O reconhecimento da dimensão ética introduz no âmago da problemática pedagógica conceitos e objetivos (o sujeito, a autonomia) que transbordam as práticas propriamente ditas. Portanto, ela permite abrir um além-metapedagógico da pedagogia que contribui para lhe dar um sentido. (IMBERT, 2001, p. 97)

1.2 O valor

Nesse quadro, haveria, portanto uma essência nas atitudes humanas? Que relação ela manteria com os objetos? Abbagnano (1992) sustenta a tese de que um novo conceito substitui na contemporaneidade a noção de *bem* do original aristotélico: a idéia de *valor*, cuja utilização faz com que o tema da ética assumam novos contornos. Segundo o autor, na Antiguidade esta palavra indicava tanto o mérito ou dignidade humana, quanto a utilidade ou o preço dos bens materiais, sem

nenhuma conotação filosófica. Os estóicos a consagram na dimensão ética ao denominá-la como objeto de escolha moral. Neste aspecto, o termo valor se adequaria a toda a contribuição para uma vida segundo a razão, podendo ser tomado em sentido objetivo (realidade) ou em sentido subjetivo (desejo).

Conforme Abbagnano (1992), Beneke colabora na questão ao declarar que não cabe à moralidade determinar uma lei universal da conduta, mas sim, determinar a ordem dos valores que devem ser preferidos nas escolhas individuais. Como declara, os próprios valores são determinados pelo sentimento.

Este último se encarrega de ordenar quais escolhas individuais serão enfatizadas e quais valores serão mais importantes. Em sua análise, os sentimentos dos sujeitos em suas práticas cotidianas colaboram para a formação de suas próprias opiniões quanto à importância e a incorporação dos mesmos em seus hábitos de vida.

No percurso de seus escritos, dando continuidade a explanação de sua pesquisa, Abbagnano apresenta a teoria culturalista de Rickert, que tratando das noções de valor e cultura destaca que o mundo histórico é o mundo da concreção de valores. Colaborando com Abbagnano sobre a concepção de Rickert, (REALE, 1998, p.177) considera que:

Às ciências que estudam os valores humanos universais, RICKERT denomina ciências culturais (Kulturwissenschaften) contrapondo-as às ciências da natureza (Naturwissenschaften). 'Os valores da cultura, escreve ele, são os valores normativamente universais da sociedade', de sorte que a sua doutrina, partindo de fontes kantistas, vem renovar, embora em plano diverso e com outra penetração, o universo dos positivistas, a ideia de humanidade como valor supremo.

A perspectiva culturalista de Rickert não se refere ao valor supremo como produto da experiência, mas como valor transcendental, aquele que existe *a priori*, antes de qualquer apreciação subjetiva. A cultura é definida pelo filósofo como uma ligação, entre o *ser* e do *dever-ser* – natureza e valor. A moral, assim como a arte, a economia, a religião e o direito, sendo expressões do mundo da cultura, são *bens* que estabelecem a ligação entre ambos.

Também, nessa vertente, analisando agora os escritos de Scheler sobre o assunto, Abbagnano (1992) apresenta a ética material do autor e sua objeção à ética formal de Kant, a qual associa ao formalismo da lei moral, o verdadeiro valor.

Scheler, com uma posição filosófica também fortemente inclinada à corrente culturalista, questionando os fundamentos desta última, se manifesta contrário aos conceitos de *material* e *formal* de Kant. Como aponta, na visão kantiana, apenas se configura *material* o que é captado pelos sentidos, ao passo que o formal, é *organizado* pela razão.

Na concepção objetivista de Scheler, não há essa oposição uma vez que os valores são igualmente, objetos *a priori* da intuição³ emocional, podendo ser também percebidos através da realização material; são mesmo captados pelo sentimento. Necessitam dessa realização para serem conhecidos, embora fiquem sempre ao nível de objetos ideais. A visão objetiva dos valores determina o caráter ético das ações.

De modo geral, o que Scheler comunica é que para que o sujeito compreenda a essência e as características do objeto, primeiro observa seu valor. O "a priori" é, então, conteúdo essencial dado na intuição. Aplicado à lei moral, o método fenomenológico de Scheler admite que há uma dada objetividade do valor que é assimilada pela emoção.

Abbagnano (1992) postula que para Scheler o valor é o objeto intencional do sentimento, ao passo que a realidade é o objeto intencional do conhecimento.

Neste contexto, a ética scheleriana está pautada numa intencionalidade emocional alógica, não penetrável pela razão e não numa imposição formal da razão. Os valores, em sua visão, não pertencem ao campo do que é pensado, nem tampouco, são apreendidos por uma intuição racional. São experimentados pelo sentimento. Não se atrelam aos bens: bens são coisas e, como tal demandam suporte. Valores são fenômenos dos quais podemos ter intuição. Nesse enfoque, Abbagnano afirma que na ética material dos valores de Scheler, o formalismo é inadequado para compreender a questão moral porque esta toca o lado volitivo dos sujeitos.

Abbagnano (1992) expressa que na teoria de Scheler, os valores se configuram não apenas um *a priori* para os sujeitos, mas também um *a priori* social. Se articulam entre o humano e o social, colaborando para construção do *ethos*, definido por Scheler como conjunto ímpar de valores de uma dada época ou cultura.

³ O reconhecimento do caráter intencional – fenomenológico da consciência, proposto por Husserl, foi admitido e empregado por Max Scheler (1847-1928), na sua análise das emoções, ou seja, no intucionismo – concepção scheleriana, segundo a qual os valores são objetos de uma intuição se assemelha ao sentir-intencional.

Uma vez que os valores morais encontram-se delineados pela história, pelos grupos sociais e pela cultura, qualquer agrupamento social apreende valores a fim de estruturar sua coesão interna e seu projeto de organização coletiva. Os valores direcionam o conhecimento erigido por uma sociedade, instaurando a visão de sua realidade e o projeto que a movimenta. Uma vez que todos os modos de conhecimento são igualmente estruturados em valores, estes só podem ser conhecidos através das relações sociais. Ainda de acordo com Abbagnano (1992), Scheler coloca a centralidade dos valores na esfera de um *sentir* não condicionado pela razão. Essa dinâmica emocional alcança o que os sentidos não operam e compreende o que a razão não explicita.

Portanto, a contemporaneidade, no jogo de suas ilustrações, compreende uma discussão fecunda sobre os valores plurais, globais e locais permitindo que ideias e reflexões se conflitem no interior de cada sujeito em particular e, destes com seus diversos. Visões individuais, interpessoais, comunitárias organizacionais e, por que não dizer mundiais se entrecruzam interdependentemente, demandando ações e valores.

Assim percorrida esta colocação, importa dizer que no quadro das relações atuais, mais precisamente no dos relacionamentos travados no cotidiano da escola, (principalmente professor/aluno), é requerida a operacionalização de uma ética que opere criativamente a reflexão sobre as desafiadoras situações de convivência que se instauram no meio escolar. De modo que neste palco de conflitos sejam eleitos valores universais, como o respeito e solidariedade, que não se restrinjam à retórica, onde seja dada voz às emoções e aos sentimentos como estímulos para o ato e o juízo moral, objetivando tanto o particular quanto o universal.

1.3 Virtudes e Eros: teleolgia e conflito

1.3.1 Ressonâncias teóricas sobre a ética aristotélica

Que lugar a ética tem ocupado nas ações da vida humana através dos tempos? De que forma temos hoje discutido sobre as “boas” e as “más” ações no ambiente escolar? Primeiramente, no campo da reflexão sobre o agir, tomo por

base uma dada formulação referente aos primórdios da atividade filosófica sobre o assunto, fundamentada no argumento de Aristóteles e sua “ciência das virtudes”.

Em Aristóteles, “o éthos é uma ciência do caráter, a criação de hábitos que colocam a ordem particular, o microcosmo, de acordo com a ordem universal, o macrocosmo” (IMBERT, 2001, p.15). Como afirma o filósofo grego, por mais que se lance uma pedra ao ar, ela não se habituará à sua trajetória, enquanto o homem, por sua vez, se habitua.

Em seu livro “*Ética a Nicômaco*”, Aristóteles (1985) inscreve que a aplicação da ética faz parte do elenco das ciências filosóficas da práxis, ao lado da política e da economia, caracterizando-se por focar o agir humano a partir de uma concepção de homem, que utiliza a linguagem e a lógica desenvolvendo-se numa sociedade concreta. Na concepção teleológica aristotélica, ética e política atrelam-se intimamente, colaborando para o alcance da virtude e, conseqüentemente, para a “vida boa”. (Evidentemente, na inflexão do presente século, o postulado ético e político são dois pontos, praticamente, contraditórios).

A partir da ética, Aristóteles (1985) dá ênfase inicial em sua obra à indagação sobre o que é bom e sobre o que é o bem, indicando que qualquer ação e qualquer escolha visam um bem. O bem é a expectativa para todas as coisas, ou melhor dizendo, o fim de todas as ações humanas é o *Sumo Bem*. O alvo não é apenas o conhecimento do bem, mas a ação voltada para o mesmo.

Cabe aqui ressaltar que o bem aristotélico nada tem haver com a compreensão de bem forjada pela entoação cristã. Não se trata de resignação, mas sim de um viver bem excelente, um bem fazer. Não está apartado da vida prática podendo mesmo ser alcançado pelo agir; “*é algo atingível*”. “No caso da ética, é o bem do indivíduo que se prepara para viver com os outros na polis”. (CHAUÍ, 2002, p. 440)

Se há, então, para as ações que praticamos alguma finalidade que desejamos por si mesmas, sendo tudo mais desejado por causa dela, e se não escolhemos tudo por causa de algo mais (se fosse assim, o processo prosseguiria até o infinito, de tal forma que nosso desejo seria vazio e vão), evidentemente tal finalidade deve ser o bem e o melhor dos bens (ARISTÓTELES, 1985, p. 17).

Aristóteles estabelece uma espécie de classificação onde aponta que os bens podem ser relativos ou intrínsecos ao homem. Os relativos (bens materiais, prazeres vitais, etc.) são operados na vida cotidiana, mudando constantemente, uma vez que

o homem sempre almeja outros maiores. Os bens intrínsecos são bens supremos. Disto resulta que os bens relativos podem ser considerados a “ponte” para alcançar o bem supremo. Sendo assim, uma vez que todo o conhecimento e todo trabalho apontam para um bem, Aristóteles congrega que o mais nobre de todos eles, recebe o nome de felicidade (*eudaimonia*), a finalidade última das ações humanas; a essência do fim ético.

Segundo Chauí (2002, p.442), o bem ético se enquadra no “gênero da vida excelente e a felicidade é a vida plenamente realizada em sua excelência máxima”. Não é alcançado de imediato, nem de modo definitivo, sendo um movimento diário que o sujeito realiza por toda a vida. “*A felicidade é, pois, a atualização das potências da alma humana de acordo com sua excelência mais completa, a racionalidade*” (CHAUÍ, 2002, p.442, grifo nosso).

Atualmente, no contexto sócio-cultural vigente, é comum ouvirmos dizer que os fins justificam os meios. Seria então a ética teleológica de Aristóteles imoral por visar um fim supremo? No assunto em questão, apenas os meios que estão em consonância com a própria ação podem ser justificados. Fins éticos pressupõem meios éticos.

Outro aspecto fundamental em Aristóteles (1985), diz respeito à questão das virtudes. Sendo um hábito pessoal, é adquirida por repetição na comunidade política. O estagirita revela que as virtudes podem ser intelectuais e morais. As intelectuais são produzidas pelo ensino, demandando tempo e experiência. Já as virtudes morais advêm do hábito, através do exercício (como a arte- *tekne*). O autor também fala sobre as virtudes da alma, composta por três elementos que dirigem a ação e a verdade: a sensação, a razão e o desejo; parecendo haver entre estes dois últimos, uma disputa (são ambos comandantes de ação). A origem da ação é a escolha e a origem desta é o desejo e o raciocínio direcionado a algum fim. O prazer e o gozo são na visão aristotélica, estados agradáveis para a alma. São rudimentos de bem-estar. Por não constituir a essência da felicidade, não devem ser tomados como o objetivo principal da vida.

Queremos aqui considerar que para o propósito deste estudo, não nos importa investigar detalhadamente a questão das virtudes, mas sim o lugar que ela ocupa na estrutura do ato moral, uma vez que estas, segundo Aristóteles, relacionam-se com as ações e com os sentimentos. Assim consideramos relevante para a

compreensão docente pontuar que a essência destes atos pode suceder voluntária ou involuntariamente.

Ao analisar a obra citada, pode-se perceber que nos atos voluntários a motivação se encontra no próprio sujeito, tendo o mesmo a ciência da condição particular do ato. A ação é provocada por um impulso natural interno. Nessa perspectiva, o sujeito faz a ação devido ele mesmo, não ignorando-a, dependendo dele próprio não fazê-la. Ou seja, por conhecer, o sujeito tende para a capacidade da escolha, operando raciocínio e pensamento. Na concepção aristotélica, a escolha em questão é a escolha de agir de uma dada maneira, sendo efetuada após um processo deliberativo, no qual é feita a seleção de um meio mais apropriado para que seja alcançado um fim determinado. Para que a ação seja ética deve ter a afluência da razão. A ação voluntária é condição para a responsabilização moral em Aristóteles.

[...] às vezes, é difícil decidir o que devemos escolher e a que custo, e o que devemos suportar em troca de certo resultado, e ainda é mais difícil firmarmos na escolha, pois em muitos dilemas deste gênero o mal esperado é penoso [...] (ARISTÓTELES, 1985, p.501).

A partir desse encadeamento, é possível dizer que nossas ações tendem a concordar com nossas escolhas. O fim da ação é aquilo que se deseja. Neste sentido, uma vez que a prática da virtude relaciona-se ao *justo-meio*, ela está presente na capacidade de escolha dos sujeitos, em agir “bem” ou não. Ora, em si mesmos os desejos e as coisas não são bons nem maus. Ambos podem ser considerados maus por não se submeterem ao crivo da razão.

Para Aristóteles os animais e as crianças praticam atos voluntários, mas não os escolhem, assim como o homem em cólera; fora deste momento, nós sempre escolhemos nossas atitudes, e a escolha é aquilo que é eleito em preferência à outras coisas. Como denuncia o filósofo, “... *de princípio a fim somos senhores de nossos atos se conhecemos as circunstâncias*” (ARISTÓTELES, 1991, 59, grifo nosso).

Os atos involuntários, em aposto, acontecem quando uma força externa opõe-se a um impulso natural interno. Ocorrem pela compulsão, pela “*ignorância*” e em alguns casos sobre pressão; ninguém as preferiria por si mesmo. Trata-se de uma ação forçada. São involuntários os atos que alguém faz *ignorando, quando depende*

dele não fazê-los. À exemplo, “*Édipo mata voluntariamente um agressor e, involuntariamente, mata Laio, seu pai, pois ignora ser seu filho*”. (CHAUI, 2002, p. 447).

Aristóteles deixa explícita a diferença entre os atos feitos “na ignorância” e “por ignorância”. Como argumenta um homem sob o efeito de bebida alcoólica, age na ignorância e não por ignorância. Esse tipo de agir sugere o peso na consciência. São ações efetuadas sob o impulso de um determinado momento, podendo mesmo ser até voluntário, mas não escolhido, uma vez que a escolha envolve um princípio racional (pensamento), o que, efetivamente, não ocorre na ação de “seres irracionais”.

Portanto, aquele que age voluntariamente, tem plena consciência do que vai fazer, mesmo nas circunstâncias de cólera. O alvo da escolha está ao alcance e é desejado pelo sujeito. Neste aspecto, Aristóteles enuncia que os atos voluntários são prescindidos de senso; os involuntários são dignos de perdão e, até mesmo, compaixão. Fora do constrangimento e da ignorância, o agir humano é escolhido voluntariamente.

Em Aristóteles (1985), a escolha não pode existir sem a razão e o intelecto e, nem sem a moral, pois as boas e as más ações não existem fora da combinação intelecto e caráter. Isto quer dizer que a escolha é, portanto, um desejo examinado. Analisando a interpretação aristotélica somos mesmo instigados a perguntar: sob quais condições um ato voluntário pode ser ético?

Chauí (2002) afirma que para responder a essa questão Aristóteles faz a seguinte pergunta: “*o que está e o que não está em nosso poder quando agimos*”? A definição aristotélica encerra a questão com dois pontos fundamentais: o ato voluntário é uma escolha preferencial (*proairesis*) que advém de uma deliberação racional (*bouleusis*). Assim, um ato voluntário é feito com moderação e escolha sobre os meios e os fins, visando a excelência ou o melhor.

Isto posto, a fim de sintetizarmos o que nos é relevante sobre a ciência ética aristotélica, buscamos em Pegoraro (2006) uma proficiente interpretação de duas obras: “*Ética a Nicômaco*” e “*Política*”. O autor classifica e enxuga quatro eixos em torno dos quais, também a nosso ver, flutuam a temática da ética nestas obras:

a) A ética é natural uma vez que indivíduo e sociedade são produtos da natureza. Manifesta-se mesmo da estrutura biológica do homem, em sua individualidade e sociabilidade. Sem sociedade a disposição ontológica e natural,

para uma “*vida feliz*”, não alcançaria sua finalidade. Neste sentido, vale à pena ressaltar que para Aristóteles (assim como para Sócrates e Platão), a origem da sociedade é natural e não contratual, como supunham os sofistas. É da própria essência do homem direcionar todas as suas ações para uma finalidade, uma vez que havendo a ação, haverá também uma intenção última. Aristóteles (1985), afirma que o homem é “um animal racional e, ao mesmo tempo, um animal político” e, por viver em sociedade lhe é exigido uma dada forma de conduta e de relacionamento com os demais.

b) Ela é finalista, pois, conforme já visto, visa à concretização das ações humanas a um ideal, que no caso de Aristóteles, é a felicidade:

Em todas as ações o homem visa alguma finalidade, alcançar um bem. Isto faz toda a pessoa consciente de si e de seu agir; só um desequilibrado, como o ébrio, pode fazer ações sem visar algum resultado (ARISTÓTELES apud PEGORARO, 2006, p. 37).

c) Ela é racional. Para Pegoraro, sob o comando da razão, nossos “*impulsos biológicos espontâneos*” adquirem “*qualidade ética*”. Nesta perspectiva, ela harmoniza os impulsos biológicos e os instintos à regência da razão. A felicidade é então atingida quando as ações dos sujeitos são efetuadas em conformidade com a atividade racional.

d) Ela possui caráter heterônomo; vem de fora, da natureza. Segundo Aristóteles, o homem nasce potencialmente ético e será ético se desenvolver esse potencial. Não se trata de dizer que faça atos éticos automaticamente; os aperfeiçoa pelo *hábito*. Por ser um animal dotado de inteligência, seus atos são deliberados racionalmente, não deliberando sobre os fins, mas sobre os meios.

Deste modo, não seria em vão considerar que a formação ética esboça seus traços no próprio processo de constituição da identidade dos sujeitos.

1.3.2 Sobre a Ética de Freud

Aristóteles (1985, p.56-58), fazendo alusão ao tema da felicidade humana, afirma, categoricamente, que os bens que se relacionam com a alma são as ações e atividades psíquicas.

Atravessando profundamente as questões da filosofia tradicional e adentrando de modo particular à questão pelo crivo da psicanálise com a concepção de inconsciente, Freud (1999), em o “*Mal estar na Civilização*”, manifesta as linhas fundamentais da estrutura do psiquismo, que inevitavelmente, perpassam a questão da felicidade e da eticidade. Na referida obra, Freud, possibilitando um caminho desviante no campo teórico da psicanálise, conduz o conflito que se entrecruza com os apelos da pulsão humana e as limitações infundidas pela civilização, constituindo as nuances de seu pensamento social.

Na contextualização de suas elucidações, Freud (1999) aborda, em sentido análogo, determinadas questões que são singulares ao campo da filosofia. Mesmo não tendo se debruçado em especial sobre a questão ética, de modo sistemático e linear, ao investigar comportamentos considerados morais pela filosofia em seu modelo psicanalítico, ele inicia também um discurso próprio sobre o assunto.

Sua teoria do inconsciente, além de desarranjar o predomínio universal da razão esclarecida, revelou que apesar de, até então, aparentemente bem demarcado, o eu não estava, na verdade, tão distintamente demarcado quanto parecia. Freud (1999, p.83) inscreve que havia mesmo “[...] *somente um estado [...] em que ele não se apresentava assim. No auge do sentimento de amor [...]*”

Sendo este um dos pontos nevrálgicos da tese freudiana, o amor de atividade inibida ou “*a libido inibida em sua finalidade*” (FREUD, 1999, p.24, grifo nosso), se constitui na concepção de Freud o elo libidinal⁴ que engendra o relacionamento do indivíduo com a sociedade. Tendo reconhecido a libido como força unificadora dos homens (em comunidades por intermédio dos laços libidinais), o autor reflete sobre a conservação da vida orgânica emergindo a noção de Eros.

Em Freud, Eros é o impulso de vida, a libido, a energia psíquica de caráter sexual que nos une fazendo com que os indivíduos saiam do “isolamento” para o agrupamento. Eros, como o amor em Freud, visa “aglutinar” os sujeitos: do nascimento para a família, da família para os grupos sociais. Nessa concepção, Eros, o impulso de vida que se manifesta, estabelece uma ligação entre os indivíduos através do “amor”, como discorre Marcuse:

⁴ As manifestações da libido não são em Freud, exclusivas do ato sexual, mas se relacionam com a necessidade que o indivíduo tem de “unir-se” a outro, estando esta relação envolta pela sexualidade. Embora haja desvio, o substrato é um só.

Mas de que modo esta interpretação da sexualidade como uma força essencialmente explosiva, em “conflito” com a civilização, justifica a definição de Eros como o esforço “para combinar substâncias orgânicas em unidades cada vez maiores”, para “estabelecer unidades cada vez maiores e assim as preservar em suma, para uni-las”? Como pode a sexualidade tornar-se o “substituto” provável para o “instinto no sentido da perfeição”, o poder que “tudo consolida e mantém unido no mundo”? De que maneira a noção do caráter associal da sexualidade se harmoniza com a “suposição de que as relações de amor (ou, para usar uma expressão mais neutra, os laços emocionais) também constituem a essência da mente grupal”? A aparente contradição não se resolve atribuindo as implicações explosivas ao anterior conceito de sexualidade e as construtivas a Eros, pois este inclui umas e outras (MARCUSE, 1999, p.55).

Dito isto, em oposição à concepção de prazer e gozo de Aristóteles, é possível perceber em Freud que a sexualidade, concebida como o ‘*protótipo de toda felicidade*’ (FREUD, 1999, p. 23, grifo nosso), possui importância fundamental para a questão social, uma vez que os nossos comportamentos estão ligados às agregações e às manifestações do poder da libido. Freud (1999) explicita que quando surge o desejo de agregação através do “amor”, seja ele grupal ou erótico, surgem também contornos de uma objetificação concernentes a estas relações. Ou seja, significa dizer que a tendência dos indivíduos numa relação é tornar o outro objeto.

Neste contexto, segundo Freud, o “amor” adquire uma categoria de objetificação, onde de igual modo, pode ser expressa a agressividade humana - vontade de exercer o domínio sobre o outro. A “agressividade” detém um poder em igual profundidade à sexualidade. Na argumentação freudiana, a catexia do objeto é exatamente a energia que o indivíduo libera por intermédio de sua relação com o objeto de satisfação sexual.

Desta luta ambivalente entre amor e agressão, bipolaridade original de sua própria natureza, Freud (1999, p.33) pressupõe outro ponto conceitual: Thanatos, o impulso de morte.

Partindo de especulações sobre o começo da vida e de paralelos biológicos, concluí que, ao lado do instinto para preservar a substância viva e para reuni-la em unidades cada vez maiores, deveria haver outro instinto, contrário àquele, buscando dissolver essas unidades e conduzi-las de volta a seu estado primevo e inorgânico. Isso equivalia a dizer que, assim como Eros, existia também um instinto de morte. Os fenômenos da vida podiam ser explicados pela ação concorrente, ou mutuamente oposta, desses dois instintos.

A pulsão de morte terá suas repercussões no campo da ética, tornando ainda mais difícil o ideal de uma vida boa com os outros. Nesta perspectiva, Freud (1999) afirma, portanto que ao contrário de Eros, a manifestação de Thanatos, não é de simples constatação, pois o mesmo, supostamente, opera sigiloso na constituição do corpo uma ação de caráter destrutivo. Uma parte do instinto é desviada em direção ao mundo externo chegando como um impulso de agressividade e destrutividade.

Na análise de Freud (1999), no caso de o organismo destruir algum outro elemento, inanimado ou animado, ao invés de destruir o seu próprio eu, o próprio impulso pode ser coagido para o serviço de Eros, direcionando a sua “agressividade” para o mundo exterior. Inversamente, qualquer limitação dessa “agressividade” que foi direcionada para fora estaria predestinada a aumentar a autodestruição.

Freud (1999) acrescenta que ao surgir sem qualquer intuito sexual, na mais alucinada fúria de destrutividade, pelo fato de agradar o ego com a realização de seus desejos de onipotência, a satisfação do instinto vem acompanhada por um grau extremamente elevado de fruição narcísica. O instinto de destruição uma vez contido em sua finalidade, quando direcionado para o objeto, deve oferecer ao ego a satisfação de suas necessidades essenciais e o domínio sobre a natureza.

Para Sobreira (2008) a questão da pulsão de morte e da agressividade são operantes na vida e no trabalho do professor. Quanto a isto, contrariando o discurso preclaro de que a escola suscita em grande medida atos de amor, o autor revela sua surpresa ao constatar em suas pesquisas um ódio atuante nas relações que envolvem o ensinar e o aprender.

A complexidade das relações de amor na esfera pedagógica exige que o amor se torne ético a fim de deixar de lado os demais fatores “*que originam a fixação de determinadas figuras e modos de agir*” (grifo nosso). Significa dizer que o amor docente pode ser representado, conforme o autor, como sem objeto (assumindo uma característica ética). Em sentido distinto, o ódio docente se dirige à destinatários específicos. Assim:

As temáticas do amor e do ódio dentro da escola, abordadas por meio dos relatos de professores em formação, devem considerar a aceitação de diferentes níveis de realidade (interna e externa) a respeito desses dois afetos (SOBREIRA, 2008, p. 212).

Consideremos ainda que nesta direção, Freud (1999) postula que os dois tipos de instintos (vida e morte / Eros e Thanatos) embora objetivamente opostos, dificilmente, ou mesmo jamais, aparecem isolados um do outro, estando dialeticamente incorporados em dimensões diversas e bastante diferentes, tornando-se com isso, *irreconhecíveis* para o nosso efetivo julgamento. O conflito ininterrupto destas duas poderosas e antagônicas forças, firmemente atadas à natureza do ser humano, movimenta a humanidade no desenrolar de toda a história da civilização.

Assim, importa aqui considerar que na noção freudiana, o comportamento e os valores humanos, a ética e os reclames morais, e também a questão da felicidade do homem, estão estritamente associados com o grau de harmonização que Eros e Thanatos ocupam num determinado indivíduo em dados momentos da vida, pois, sobre um determinado aspecto da natureza humana Freud considera que:

[...] os homens não são criaturas gentis que desejam ser amadas e que, no máximo, podem defender-se quando atacadas; pelo contrário, são criaturas entre cujos dotes pulsionais deve-se levar em conta uma poderosa quota de agressividade. Em resultado disso, o seu próximo é, para eles, não apenas um ajudante potencial ou um objeto sexual, mas também alguém que os tenta a satisfazer sobre ele a sua agressividade, a explorar sua capacidade de trabalho sem compensação, utilizá-lo sexualmente sem o seu consentimento, apoderar-se de suas posses, humilhá-lo, causar-lhe sofrimento, torturá-lo e matá-lo. – Homo homini lúpus (FREUD, 1999, p. 29).

Importa aqui considerar que no embate potencial entre Eros e Thanatos a própria energia destrutiva é utilizada para construção. Neste contexto conflitivo entre instinto de vida e instinto de morte, é operada a dinâmica entre ego, superego e id. Estas instâncias serão abordadas com mais precisão em outro tópico deste trabalho. Por hora, conferimos que na compreensão freudiana, o id como explorador e representante inconsciente do prazer sem medidas (hedonista), precisa ser a todo o momento repreendido pelo ego para que haja um efetivo convívio social. Todavia, não sendo possível ao ego controlar os apelos do id (durante todo o tempo), a força controladora “delegada” ao superego sobre o id para efetuar esse controle, pode acarretar pela restrição ao prazer, a infelicidade. Ainda, uma vez que o ego através de seu mecanismo de controle (superego), não permite a satisfação de todas as vontades de prazer do id (incluindo as agressivas), as mesmas acabam sendo

reprimidas. Deste “represamento” são gerados também os mecanismos que estruturam a culpa – motivo de infelicidade.

Neste sentido, a obra de Freud (1999) oferece-nos uma análise epistemológica a qual revela que é no desafio travado entre a renúncia do prazer pleno e o recalque dos impulsos eróticos e agressivos (sexualidade e agressividade) através da conjugação efetuada entre ego, id e superego, que se encontra o maior desafio da civilização. Ora, uma vez que dessa renúncia e desse recalque surge um “mal-estar”, significa então dizer que toda ética e toda moral voltada para a felicidade (ideal da ética clássica), ou melhor dizendo, voltada para um agir que proporcione a felicidade, implica na verdade em “infelicidade”, em sofrimento, graças às constantes ações do superego (que tem como aliada a culpa) na contenção dos impulsos.

Com base nesta premissa, podemos apontar que Eros e Thanatos “organizam” o desenvolvimento humano e civilizacional. Freud deixa evidente que toda civilização desfruta de certo “mal-estar”, uma vez que não é possível obter apenas o prazer. Sendo assim, o homem civilizado desfruta tão somente de uma pequena parcela de felicidade.

Se a civilização impõe sacrifícios tão grandes, não apenas à sexualidade do homem, mas também à sua agressividade, podemos compreender melhor porque lhe é difícil ser feliz nessa civilização. Na realidade, o homem primitivo se achava em situação melhor, sem conhecer restrições de instinto. Em contrapartida, suas perspectivas de desfrutar dessa felicidade, por qualquer período de tempo, eram muito tênues. O homem civilizado trocou uma parcela de suas possibilidades de felicidade por uma parcela de segurança (FREUD, 1999, p. 31).

Neste sentido, sob o enfoque cultural, Freud (1999, p.31) afirma ser sempre possível unir uma quantidade considerável de pessoas no amor, *enquanto sobraem outras pessoas para receberem as manifestações de sua agressividade*. Via de regra nas elucidações de Freud, a agressividade derivante espreita de modo geral, alguma provocação ou se põe à disposição de algum outro intento, cujo desfecho precisa ser abrandado.

A partir dessa análise, o dilema ético em Freud, além de abarcar o desprazer natural do homem, pode também ser entendido como um dos aspectos do esforço coibitivo sobre a agressividade humana. O que está inserido basicamente na lógica

éticocultural freudiana é que os indivíduos devem mesmo tender para o que é “certo”, mesmo que isso contrarie os seus interesses.

Assim, encontramos nesta lógica, um traço de semelhança no anseio de uma ética para o magistério. O *engajamento ético* do professor demanda que este, ainda que contrariando a si próprio (ganhando mal, “sofrendo”, não raramente com as precárias condições de trabalho etc.), não somente mantenha o “controle”, mas também, promova os “*inter-ditos*”.

2 A GÊNESE DA MORALIDADE HUMANA O TABU: A PROIBIÇÃO E A REGRA

A partir do episódio de ódio e amor primitivo, numa “*fase de perversão que foi precursora e pré-condição do período posterior de moralidade excessiva*” (FREUD, 1999, p. 164), do qual trataremos posteriormente, Freud estabelece as circunstâncias da ação que produziria, a seu ver, a reação moral responsável pela criação do legado cultural da humanidade, derivante do totemismo e do tabu.

A análise destes temas freudianos trazem à tona reflexões psicanalíticas que revelam o primeiro passo em direção à ordem coletiva. Freud (1999) chegando ao termo de suas análises sobre o “sistema animista” na busca da elucidação antropológica do desenvolvimento civilizacional realiza um valioso ensaio apresentando um episódio original o qual, sob sua ótica, precederia toda a sistemática humana e social. Esse escrito mostra as primeiras bases da construção de uma ética repressora dos desejos individuais. Dessa frincha aberta pela investigação freudiana deriva à adoção desse itinerário teórico sobre a interdição promovida nos sujeitos a partir do tabu.

Na interpretação do estado primitivo de organização da “sociedade”, Freud discorre sobre um agrupamento de selvagens canibais, a horda primeva, que se encontrava estruturada na figura de um pai violento e ciumento que reservava todas as fêmeas para si próprio, expulsando os filhos à medida que fossem crescendo. Como atesta Marcuse (1999, p.71) “*o patriarca, pai e tirano em um só indivíduo, une o sexo e a ordem, o prazer e a realidade; suscita amor e ódio; garante as bases biológicas e sociológicas de que depende a história da humanidade*”.

Certo dia, os irmãos que tinham sido expulsos retornaram juntos e mataram e devoraram o pai, colocando assim um fim à horda patriarcal [...] o violento pai primevo fora sem dúvida o temido e invejado modelo de cada grupo de irmãos: e pelo ato de devorá-lo, realizavam a identificação com ele, cada um deles adquirindo uma parte de sua força (MARCUSE, 1999, p.146).

A partir do ato, sentimentos contraditórios foram percebidos na tumultuosa malta de irmãos. Evidenciando a ambivalência emocional dos filhos a respeito do pai primitivo, Freud explicita que a dita *refeição* manifesta de um lado, a relação de ódio

ao pai pela privação dos desejos e, do outro a admiração por sua providência e proteção.

A afeição que havia sido recalcada “estava fadada a fazer-se sentir-se e assim o fez sobre a forma de remorso” (FREUD, 1999, p.147). Assim, enquanto morto, o pai adquirira ainda mais força do quando estava vivo, pois o que dantes fora interdito por sua existência, seria proibido daquele momento em diante pelos filhos. Os “sentimentos fraternais” sociais conciliaram-se na base de toda a transformação, desempenhando um grande influxo no progresso da sociedade no que diz respeito à construção das leis. Freud considera que aquém do desenvolvimento da corrente *afetuosa* de sentimentos para com o pai, o grande triunfo no episódio parricídico pertence aos impulsos.

Da incorporação da morte do pai com o canibalismo praticado pelos filhos, surgem conjuntamente a instituição da lei e a instituição do culto. No que diz respeito à moralidade humana, do sentimento de culpa manifestado após a *refeição totêmica*, teve início os dois tabus-chaves do totemismo⁵. O homicídio, fundado sob motivos emocionais (matamos o pai; não há, em sentido real, como desfazer tal feito), e a proibição do incesto, fundada sob os desejos sexuais.

Com isso, o tabu tornou-se uma instituição social, descrito por Wundt como “o código de leis não escrito mais antigo do homem” (WUNDT apud FREUD, 1999, p.28). Sua explicação se afina em muito com a dinâmica da consciência. Aliás, “a explicação do tabu também lança luz sobre a natureza e a origem da consciência” (FREUD, 1999, p.75, grifo nosso). Freud chega mesmo a falar de uma consciência tabu, ou, depois da violação deste, num senso de culpa tabu. A consciência tabu é, na tese freudiana, o modo mais remoto em que o fenômeno da consciência é encontrado. Em algumas línguas as palavras que nomeiam “consciência”, no sentido moral estão em pé de igualdade com as que designam “consciência”, no sentido da compreensão do que está em nós ou ao redor. Assim, tem-se que o tabu está inscrito entre nossos desejos mais primitivos e sua realização efetiva.

Também, para Freud (1999, p.28) a base do tabu traz “em si um sentido de algo inabordável”. Sendo principalmente expresso em proibições e restrições, seu significado pode ser apresentado sob dois aspectos: de um lado expressa o que é “sagrado”, “consagrado” e, do outro “misterioso”, “perigoso”, “impuro”, podendo ser

⁵ Não abordaremos neste trabalho o sistema totêmico.

de origem natural oriundos de uma força misteriosa (*mana* – pessoa ou coisa) ou transmitidos indiretamente, adquiridos, transferidos e intermediados. As proibições do tabu, segundo Freud, devem ser entendidas como decorrentes de uma ambivalência emocional.

Os tabus, devemos supor, são proibições da antiguidade primeva que foram, em certa época, externamente impostas a uma geração de homens primitivos; devem ter sido calcadas sobre eles, sem a menor dúvida, de forma violenta pela geração anterior (FREUD, 1999, p.40).

Sendo externamente imposto como criação cultural, “... o tabu tornou-se o método comum de legislação nas comunidades por ele afetadas...” (FREUD, 1999, p. 45), indo de encontro assim, aos mais poderosos anseios da natureza humana. O desejo de violá-los permanece vivo no inconsciente, uma vez que “a base do tabu é uma ação proibida, para cuja realização existe forte inclinação do inconsciente” (FREUD, 1999, p.41). Freud estabelece que as restrições do tabu diferem das restrições morais,

[...] por não se enquadrarem em nenhum sistema que declare de maneira bem geral que certas abstinências devem ser observadas e apresente motivos para essa necessidade. As proibições dos tabus não têm fundamento e são de origem desconhecida. Embora sejam ininteligíveis para nós, para aqueles que por elas são dominados são aceitas como coisa natural (FREUD, 1999, p.28).

Apesar disso, existe uma semelhança essencial entre ambas. Via de regra, só há necessidade de se proibir algo se houver o efetivo desejo subjacente de fazê-lo. A proibição é dada com maior ênfase ao que é mais intensamente desejado.

Com isto, o que queremos ressaltar é que o nexos cultural de nosso sistema moral foi mesmo inaugurado a partir da instituição histórica das duas fundamentais interdições, as quais fundadas em representações permitiram posterior acesso ao desenvolvimento de direitos, deveres, regras e leis operados no dispêndio da formação societária do homem. Estamos mesmo inclinados a crer que a criação do tabu foi o “pontapé” inicial das proibições ou, como expressa Kehl (2002a), que “os preceitos do tabu constituíram o primeiro ‘direito’ ou ‘lei’”. Esta última mantida inicialmente na forma de tabu “obrigou” o homem a lidar com seus desejos num coletivo, instituindo regras “iguais” para todos. O tabu tornou-se “ele próprio a raiz de nossos preceitos morais e de nossas leis” (FREUD, 1999, p.34)

Além disso, importa dizer que o pai simbólico representante da lei é o significativo do pacto instituído pelos irmãos, livres e desamparados. A deificação do pai assassinado introduziu segundo Freud, aquelas restrições das quais derivam a moralidade social. Os seres humanos criaram uma “estratégia própria” de lidar com a ambivalência de seus desejos mais inconscientes. Assim, o lugar “ocupado” do pai “*pode ser entendido como lugar, portanto, da Lei (simbólica) que protege os irmãos ao evitar que se destruam mutuamente, entregues à violência pulsional*” (KEHL, 2002a, p.45). De igual modo, Kehl (2002a) observa que a lei que cobrava de cada elemento da *nova horda* uma determinada renúncia ao gozo, não foi implementada através do poder de “*Um*”, mas sim pelo consentimento coletivo, até se organizar posteriormente como limite inconsciente e simbólico ao gozo pleno.

Igualmente, encontramos na análise marcuseana que os princípios morais que a criança recolhe para si através das pessoas responsáveis por sua criação, durante os primeiros anos de vida, contêm “*certas repercussões filogenéticas do homem primitivo*”, que estão marcadas “... por sua herança arcaica, e essa herança, afirma Freud, inclui não só disposições, mas também conteúdos ideacionais, vestígios de memória das experiências de gerações anteriores”. (MARCUSE, 1999, p. 66)

Sem dúvida, uma vez que em Freud (1999) o primeiro agrupamento humano foi instrumentalizado pela repressão de um sujeito sobre outros, não seria distante dizer, que a gênese das relações sociais foi consentida pela via da dominação. Marcuse (1999) sustenta que a civilização se inicia no clã dos irmãos, quando os tabus (autoimpostos pelos irmãos governantes) inauguram a repressão no interesse comum de resguardar o grupo como um todo, deslocando-se do despotismo patriarcal da horda primitiva para o despotismo internalizado do clã fraterno, progredindo como uma “dominação organizada”.

De acordo com Marcuse (1999), no sistema de autoridade institucionalizada que é característica já da sociedade *madura* (sociedade de produção), a dominação torna-se cada vez mais impessoal, objetiva, universal, e também cada vez mais racional, eficaz e produtiva. Disso resulta, além de um conjunto de princípios legais destinados à renúncia e a regulação dos instintos, também “*o triunfo duradouro do pai*” (MARCUSE, 1999, P.79, grifo nosso).

Neste aspecto, para Freud (1998) a primeira exigência moral da civilização, é a da justiça, ou seja, a afirmação de que dada lei, uma vez criada, não seja violada

em favor de um indivíduo. Em “O mal-estar na civilização”, Freud indica que o “desenvolvimento da civilização impõe restrições a ela, e a justiça exige que ninguém fuja a essas restrições” (FREUD, 1998, p. 21). Com efeito:

O curso ulterior do desenvolvimento cultural parece tender no sentido de tornar a lei não mais expressão da vontade de uma pequena comunidade – uma casta ou camada de uma população ou grupo racial –, que, por sua vez, se comporta como um indivíduo violento frente a outros agrupamentos de pessoas, talvez mais numerosos. O resultado final seria um estatuto legal para o qual todos – exceto os incapazes de ingressar numa comunidade – contribuíram com um sacrifício de seus instintos, que não deixa ninguém – novamente com a mesma exceção – à mercê da força bruta (FREUD, 1999, p. 21).

Partindo destas reflexões podemos, portanto, explicitar que “o evento psicológico decisivo que separa o clã dos irmãos da horda primordial é o desenvolvimento do sentimento de culpa” (MARCUSE, 1999, p.72). Depois da *refeição totêmica* todos compartilharam a culpa. Decorre daí, analogamente, que o desenvolvimento da civilização supõe, de antemão, uma ligação especialmente forte com o sentimento de culpa, o qual sustenta as principais proibições, restrições e diluições na gratificação, das quais a civilização está subordinada. Marcuse referencia que na reflexão freudiana “[...] o preço do progresso na civilização é pago com a perda de felicidade, através da intensificação do sentimento de culpa”. (MARCUSE, 1999, p. 82).

Assim a sociedade se infraestrutura, na compreensão de Freud (1999), na cumplicidade do crime comum; a moralidade, nessa perspectiva, baseava-se de um lado nos apelos da sociedade e, do outro na contrição reclamada pelo sentimento de culpa, que por sua vez, só poderia ser aliviado pela solidariedade de todos os componentes.

Nesse sentido, há também outro aspecto relacionado ao tabu, que ocorre amplamente no contexto escolar, o qual é preciso considerar. Trata-se da consequência pela violação da proibição imposta pelo tabu - a punição:

A punição pela violação de um tabu era, sem dúvida, originalmente deixada a um agente automático: o próprio tabu violado se vingava. Quando, numa fase posterior, surgiram as ideias de deuses e espíritos, com os quais os tabus se associaram, esperava-se que a penalidade proviesse automaticamente do poder divino. Em outros casos, provavelmente como resultado de uma ulterior evolução do conceito, a própria sociedade

encarregava-se da punição dos transgressores, cuja conduta levava seu semelhante ao perigo. Dessa forma, os primeiros sistemas penais humanos podem ser remontados ao tabu (FREUD, 1999, p. 29-30).

A punição recai sobre quem quer que seja responsável pela violação. Disto deriva o caráter contagioso do tabu. A punição vem no sentido de coibir a tentação de outros a imitar o feito:

Deve-se admitir também que, na medida em que o exemplo de um homem que transgride uma proibição tenta outro a fazer o mesmo, a desobediência a proibição se propaga como um contágio, da mesma maneira que um tabu se transfere de uma pessoa para um objeto material e de um objeto material para outro (FREUD, 1999, p.43).

Dessa maneira, Freud afirma que o que está em jogo nesse contexto, é o receio do “*exemplo infeccioso*”, ou seja, o desejo de imitar. Podemos então dizer que o eixo central da aplicação de uma punição no meio escolar tem exatamente esta medida: a contenção do “*exemplo*”. “*Se uma pessoa consegue gratificar o desejo reprimido, o mesmo desejo está fadado a ser despertado em todos os membros da comunidade*” (FREUD, 1999, p.79, grifo nosso). Isso evidentemente se aplica a qualquer ato de gratificação.

Em “*Psicologia de grupo e análise do Ego*”, Freud (1976b, p.5), explica que em um grupo, qualquer sentimento e qualquer ato são contagiosos:

Quando os indivíduos se reúnem num grupo, todas as suas inibições individuais caem e todos os instintos cruéis, brutais e destrutivos que nele jaziam adormecidos, como relíquias de uma época primitiva, são despertados para encontrar gratificação livre [...]. É possível afirmar que um indivíduo tenha seus padrões morais elevados por um grupo [...]. sua conduta ética pode tanto elevar-se muito acima da conduta deste último, quanto cair muito abaixo dela.

Assim, para que não seja “invejado” o transgressor precisa através da punição, “*ser despojado dos frutos de seu empreendimento*”. Estamos falando com isso também, de uma das bases do sistema penal humano, que parte, segundo Freud, do seguinte princípio: “os impulsos proibidos encontram-se presentes tanto no criminoso como na comunidade que se vingam” (FREUD, 1976b, p.5). Freud registra que os impulsos a que um grupo obedece são sempre imperiosos. É necessário à existência da sociedade que ambos sejam contidos.

Num grupo, o sujeito esvazia sua distintividade, o senso de consciência e de responsabilidade. Sendo guiado por um sentimento de onipotência, consegue mesmo expressar mais facilmente seus impulsos inconscientes, tornando-se ainda altamente sugestionável. Outra característica da transformação psíquica do sujeito na massa é a redução de seu narcisismo em função da instalação do líder como 'ideal do eu'. Neste sentido, se estabelece o vínculo amoroso entre os pares, o que conota uma compensação pela renúncia narcísica.

Sob influência da sugestão, os grupos também adquirem a capacidade de transformar rapidamente os assuntos sugeridos em atos. Isto também abarca além dos estados emocionais, a questão da imitação. Freud chega mesmo a dizer que sob as condições da "mente grupal" o indivíduo não é mais ele mesmo, mas transforma-se num autômato que abandona à deriva sua própria vontade.

Assim sendo, um indivíduo sob influência de uma sugestão, poderá empreender a realização de certos atos com "*irresistível impetuosidade*", cometendo-os na mais completa contradição de seu caráter e hábito.

Ainda tratando da questão dos sujeitos, podemos mesmo dizer que em Freud (1976b) o desaparecimento da personalidade consciente e a prevalência da personalidade inconsciente, a mudança por meio da sugestão e do contágio de sentimentos e ideias numa mesma direção, são algumas das principais características de um indivíduo que está inserido em um grupo. Esta representa uma questão que norteia em grande medida as situações de conflito na escola: se um faz, outros tendem a imitá-lo.

De forma precisa, Freud enuncia que já na constituição psicológica dos agrupamentos, determinadas forças psíquicas mantém as pessoas unidas. Se referindo à figura do líder, ele postula a posição ocupada pelo mesmo como lugar de ideal do eu e, conseqüentemente, como imagem idealizada e identificada por todos. Como o Pai primitivo, o líder ao mesmo tempo protege e castiga.

Isto pode ser notado no relacionamento entre grupos de alunos, nas relações travadas nas recreações, nos intervalos da aula e, até mesmo em sala de aula - a submissão de uns a "um". Nas brincadeiras, em inúmeras atividades de educação física e, mesmo nas disputas por "território", dentro e fora da escola entre grupos rivais.

Podemos mesmo exemplificar esta consideração com uma frase ouvida por nós no espaço da escola, relacionada à proteção oferecida por certo líder de uma facção: “*Aí tia, se tá com ‘nóis’, é nosso. Não é nosso, apanha!*”

Também existe ainda outro ponto que, a nosso ver, deve ser levado em conta na questão dos agrupamentos. Como dissemos anteriormente, Freud expressa que não é por solidariedade ou de bom grado que o homem se submete às leis do coletivo. Uma boa ilustração desta afirmativa foi exposta por Freud na orna dos porcos-espinhos de *Schopenhauer*. Quanto a esta ilustração ele descreve:

Durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio. Os porcos-espinhos juntavam-se em grupos, assim se agasalhavam e se protegiam mutuamente. Mas os espinhos de cada um feriam os companheiros mais próximos, justamente os que forneciam calor. E, por isso, tornavam a se afastar uns dos outros. Voltaram a morrer congelados e precisavam fazer uma escolha: desapareceriam da face da Terra ou aceitavam os espinhos do semelhante. Com sabedoria, decidiram voltar e ficar juntos. Aprenderam assim a conviver com as pequenas feridas que uma relação muito próxima podia causar, já que o mais importante era o calor do outro (FREUD, 1976b, p.128).

Observando esta alegoria vemos que se constitui tarefa difícil num agrupamento humano, garantir o efetivo equilíbrio entre a felicidade individual e as exigências comunitárias. Podemos mesmo dizer que essa é, efetivamente, a parte dolorosa da relação civilizacional.

Ainda, analisando os discursos de Kehl (2002a), verificamos que ela afirma que nos avanços reflexivos de Freud, em “*Psicologia de grupo e análise do Ego*”, ele supõe a possibilidade de um dos irmãos, “provavelmente o mais novo ou o predileto da mãe, ter se colocado depois de algum tempo na posição de “usurpador” da autoria coletiva do ato” (KEHL, 2002a, p.47). Isto revela a intenção deste protótipo do “indivíduo” em se destacar acima da coletividade dos irmãos.

O que queremos dizer com isso é que embora o homem esteja efetivamente sob a influência e sob os apelos da configuração de um grupo, ele pode também “elevar-se sobre elas, na medida em que possui um fragmento de independência e originalidade” (FREUD, 1976b, p.27), podendo também expressar, além disso, o amor narcisista.

Dito isto, podemos dizer que tomado pela via da não-identificação com o grupo, o comportamento inadequado de um aluno pode mesmo estar enquadrado

em seus motivos, exatamente nesta posição, de independência. Acima dos outros, elevando-se e destacando-se sobre os laços que “unem” o grupo, se caracteriza como uma apologia à hostilidade e ao “reconhecimento” individual. Desafiando as instâncias punitivas, o aluno se identifica com o desejo hostil de se colocar acima do “acordo”, do laço mútuo existente entre os membros da comunidade escolar. Como sublinhado por Freud (1999) do desprazer do grupo o aluno extrai o seu prazer.

Também Freud (1976b) nos comunica que no grupo de crianças se desenvolve um sentimento comunal que é ainda mais desenvolvido na escola. A primeira cobrança feita por essa formação é a da justiça, de um tratamento igual para todos.

3 A ÉTICA E O PROJETO DE CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE: EDUCAÇÃO E A REPRESSÃO DOS INSTINTOS PRINCÍPIO DO PRAZER E PRINCÍPIO DE REALIDADE – A INTROJEÇÃO DA LEI MORAL

Neste capítulo, desejamos ocupar-nos de maneira mais específica da interface psicanálise/educação. Sem o intuito de privilegiar qualquer um desses campos, procuraremos abordar cada respectivo enunciado para, de cada interstício, extrair a análise de questões que possam continuar sedimentando o intento de nossa reflexão. Desenvolvidos alguns aspectos sobre a gênese da moralidade humana, analisaremos, fenomenologicamente, o que o desafio da ética representa para a mencionada díade, uma vez que hoje, em meio às inovadoras transformações estruturais ocorridas na realidade planificada da sociedade moderna, esta questão sugere novos contornos.

Assim, iniciemos por considerar que após o acontecimento da civilização primeva, foi preciso para conter as forças irracionais e inconscientes que determinavam certas esferas do comportamento humano primitivo, “domar” e manter os instintos⁶ sobre controle por meio das formações psíquicas reativas. Elias (1993), esboçando sua visão do processo civilizatório, avista uma tenaz relação entre a formação do Estado e as “*mudanças na agressividade*”, inferindo que a repressão dos instintos inaugura o tempo moderno. Assim, “[...] o lugar de fora que dava sentido à interdição se inscreve agora no inconsciente; as formações do inconsciente desempenham a função das formações sociais” (KEHL, 2002a, p. 108).

No “programa do esclarecimento”, como escreve Horkheimer; Adorno (1985), o mecanismo psicológico doutrinário da modernidade, ao “desencantar o mundo” fez a substituição da superstição e da prédica punitiva externa, seja por Deus ou por qualquer outra instância de autoridade, pelo entendimento e pelo autocontrole, tanto dos impulsos eróticos quanto dos impulsos agressivos. Do auge do processo de desenvolvimento da consciência individual, momento em que segundo Freud (1998, p.190) o objetivo primeiro era o de “criar uma unidade a partir dos seres humanos

⁶ Nesta dissertação, o termo instinto será utilizado com compromisso claro de sua tradução, não descartando a discussão psicanalítica que gira em torno do conceito de pulsão. Para as teorizações que ponho em prática, utilizarei a palavra impulso oriunda do verbo alemão treiben (impulsionar, impelir), do qual o substantivo trieb (pulsão) consagrado na literatura psicanalítica é correspondente, resguardando suas pertinentes compreensões.

individuais”, houve o emprego de um enorme esforço para estabelecer limites aos instintos primitivos do homem.

Este momento inaugural da teoria do sujeito exposta por Freud (1998) através da psicanálise, processado pela dominação dos princípios burgueses e pela razão, estabeleceu-se como escreve Foucault (1987, p. 86) pela “submissão dos corpos e pelo controle das ideias”.

A visão animista do mundo e a visão ético-religiosa, como escreve Pegoraro (2006), tiveram seus enunciados modificados pela racionalização e pelo equilíbrio entre a lei e a liberdade.

Desprovido de ambas as visões, o homem abandonado ao desamparo fundamental que passou a caracterizar a existência humana, foi convocado a travar no campo da ética, com as relações entre seres humanos, uma batalha incisiva para a civilização.

Com a edificação do advento capitalista, afastando-se do animismo do mundo, o homem passou a se constituir uma espécie *de* “Deus de prótese” (FREUD, 1998, p.111). As mentes, até então “esclarecidas” pela ética-religiosa, passaram a ser neste processo, embebidas pela eminência e pela imanência da atividade e da organização econômica. O homem sozinho e dividido, cômico do próprio eu⁷, apresentava-se como um ente original e independente, arrolado ao mesmo tempo a outros, posto que, a razão (Logos - que subjuga os instintos) apontava-lhe o caminho para a utilização ativa de suas forças. Tendo como ponto de partida a consciência de ser consciente, o “*Deus de prótese*” doravante, além de se reconhecer como sujeito/objeto alfa do conhecimento, também se reconheceria como condição de verdade desse conhecimento.

Neste primórdio do capitalismo, a norma social estava organizada na direção do trabalho, do sacrifício, do adiamento de gratificações, do esforço.

Nas escolas e na esfera social havia mesmo a inscrição de uma lei que prescrevia o direito à punição, aos castigos físicos - verdadeiros espetáculos pautados pelas práticas punitivas corporais.

⁷ Outrossim, no presente trabalho as proposições ego / eu, id / isso e superego / supereu serão reproduzidas de forma fiel às utilizadas pelos autores invocados para a fundamentar essa teorização, abstendo-se, desse modo, das dissonâncias que cercam os referidos termos.

A interpelação dos valores, e da ética nesta conjectura, irrompe, precisamente, como parte implícita na “... fabricação de hábitos que garantem ao Eu sua boa conduta e conformidade...” (IMBERT, 2001, p.1). Assim, a lei foi introduzida:

[...] entre a ordem e o caos, a existência humana e a confusão animal, o mundo habitável e o mundo inabitável, o sentido e a ausência de sentido [...]. A modernidade era, e devia ser, a Idade da Ética – de outro modo, não seria modernidade [...]; os princípios éticos eram os meios de produção; a filosofia ética era a tecnologia, e a prédica ética a pragmática da indústria moral; o bem era aquilo cuja produção se planeava, e o mal os desperdícios ou os resultados de qualidade inferior dessa produção (BAUMAN, 2007, p.45).

Neste contexto, segundo os estudos freudianos, os impulsos agressivos destinados ao outro pelo *id*, passaram a ser assim, reprimidos sendo direcionados ao *ego*. A partir de então, o superego passou a ocupar seu lugar como instância de valor, de culpa e de repressão.

O *homem animal* foi conduzido a ser humano através de uma transformação que afetou não só os anseios instintivos, mas também os “valores” instintivos (preceitos que regulam a consecução dos anseios), conforme afirma Marcuse (1999). De acordo com o referido autor, com a vinda da modernidade, a sociedade emerge como um sistema duradouro em expansão. A lei e a ordem passaram a se identificar com a própria vida em sociedade. Na teoria freudiana, esta transformação no sistema dominante de valores, tem como resultado a mudança do *princípio de prazer para o princípio de realidade*, que compreende dentre outros, como afere Marcuse (1999), a passagem da satisfação imediata para a satisfação adiada; do prazer para a restrição do prazer.

A substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade (eu e o mundo externo), como assegura Marcuse (1999), é o grande episódio traumático no desenvolvimento no homem, no desenvolvimento do gênero (filogênese) e no desenvolvimento do indivíduo (ontogênese). Uma vez que o “princípio de prazer irrestrito entra em conflito com o meio natural e humano, o sujeito tem a percepção traumática de que “uma plena e indolor gratificação de suas necessidades é impossível. E, após essa experiência de desapontamento, um novo princípio de funcionamento mental ganha ascendência” (MARCUSE, 1999, p. 33).

Conforme relata Marcuse, a adequação do prazer ao princípio de realidade demanda subjugação e distração da força destrutiva, da gratificação instintiva, de

sua incompatibilidade com as normas e relações instituídas da sociedade implicando, por conseguinte, na transubstanciação do próprio prazer. O mandamento ético 'não matarás', por exemplo pode ser entendido se tomado a partir de seu impulso inverso.

A interpretação de Marcuse (1999) das ideias de Freud revela que, a substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade não foi único, se repetindo ao longo da história da humanidade e de cada um dos seus indivíduos. Filogeneticamente acontece primeiro, como já dito, na horda primordial quando o pai primitivo desfrutava sozinho do poder e do prazer, impondo a renúncia por parte dos filhos. Ontogeneticamente ocorre no decorrer do momento inicial da infância, quando a submissão ao princípio de realidade é imposta pelos pais e demais educadores.

Uma vez que na segunda tópica freudiana, o aparelho psíquico se organiza sempre na direção da obtenção do prazer, o princípio de realidade comporta-se como uma ligação do indivíduo com a realidade e seus perigos, limitando a atividade do impulso e impedindo, com isso, que o sujeito se destrua ao mesmo tempo em que pondera com ele os melhores meios para chegar ao prazer. Assim sendo, pode-se dizer que a afirmação do princípio de realidade conduziu o ego à ordenação.

Segundo Fromm (1981), o homem aprendeu a observar e a analisar emitindo juízos de valores sobre a realidade usando para tanto a razão. “O homem adquire as faculdades de atenção, memória e discernimento. Torna-se um sujeito consciente, pensante, equipado para a racionalidade que lhe é imposta de fora” (MARCUSE, 1999, p. 34), sendo encaminhado para a felicidade dentro do princípio de realidade.

Imbert (2001), afirma que Platão, diz tratar-se de uma “guerra” na alma entre o “superior de si” (*to Kreito éautu*) que doma as paixões e o “inferior de si” (*to êto*) que se deixa dominar por elas. No momento em que enuncia a distinção entre os dois princípios do funcionamento psíquico - o princípio do prazer e o princípio de realidade, Imbert (2001) indica ainda que Freud aponta com precisão que a educação pode mesmo ser descrita, sem qualquer outra consideração, como uma incitação a superar o princípio do prazer substituindo-o pelo princípio de realidade.

A diferença entre os dois princípios na concepção de Imbert (2001) pode ser entendida como a distinção entre imaturidade e maturidade, criança e adulto, ou ainda, entre “doença e normalidade”. A passagem do princípio do prazer para o

princípio de realidade distingue o homem da criança, não se realizando de uma só vez, nem tampouco de maneira definitiva.

A civilização humana, expressão pela qual quero significar tudo aquilo em que a vida humana se elevou acima de sua condição animal e difere da vida dos animais [...], apresenta, como sabemos, dois aspectos ao observador. Por um lado, inclui todo o conhecimento e capacidade que o homem adquiriu com o fim de controlar as forças da natureza e extrair a riqueza desta para a satisfação das necessidades humanas; por outro, inclui todos os regulamentos necessários para ajustar as relações dos homens uns com os outros e, especialmente, a distribuição da riqueza disponível. As duas tendências da civilização não são independentes uma da outra; em primeiro lugar, porque as relações mútuas dos homens são profundamente influenciadas pela quantidade de satisfação instintual que a riqueza existente torna possível; em segundo, porque, individualmente, um homem pode, ele próprio, vir a funcionar como riqueza em relação a outro homem, na medida em que a outra pessoa faz uso de sua capacidade de trabalho ou o escolhe como objeto sexual; em terceiro, ademais, porque todo indivíduo é virtualmente inimigo da civilização, embora se suponha que esta constitui um objeto de interesse humano universal (FREUD, 1928, p. 1).

Em “*O mal-estar na civilização*”, Freud (1998) reitera que o sentido da vida é a busca do prazer: “No processo de desenvolvimento do indivíduo, o programa do princípio do prazer [...] é mantido como objetivo principal” (FREUD, 1998, p.45), fixando os objetivos da vida e regendo as operações do aparelho psíquico desde a origem. A civilização emerge assim, nos anais da psicanálise, da necessidade de se impor restrições à “*ambição*” do Princípio do prazer (uma vez que o mesmo não conhece limites, adiamentos e o outro), minimamente para que ele não cause danos aos seus próprios objetos e desse modo, alguma felicidade seja possível no curso da vida.

Em seu aporte de coletividade, Freud descreve a civilização, como o conjunto integral das realizações e regulamentos que diferencia a vida moderna da de “*nossos antepassados animais*” (FREUD, 1998, p. 17, grifo nosso), sendo esta, útil a duas finalidades: resguardar o homem contra a natureza e contra os desajustes de seus relacionamentos mútuos. Como afirma, unindo os indivíduos isolados numa comunidade ligada por vínculos libidinais, o processo de civilização da espécie humana constitui-se, naturalmente, numa abstração de ordem mais elevada do que a do desenvolvimento do indivíduo, sendo, por isso, de mais difícil apropriação.

Do mesmo modo, Freud (1998) declara que em ambos os processos (individual e coletivo), os objetivos são muito semelhantes: de um lado a inserção de

um indivíduo isolado num grupo e do outro a reunião de um todo unificado a partir de inúmeros indivíduos.

O que se confere na abordagem freudiana é que o programa do princípio do prazer no processo de desenvolvimento do indivíduo consiste em encontrar a satisfação da felicidade, sendo este o objetivo principal. A incorporação numa comunidade humana, ou o ajuste a ela, aparece na visão de Freud um preceito dificilmente evitável, que deve ser preenchido antes que a meta de felicidade possa ser alcançada. Desse modo, o desenvolvimento do indivíduo na análise freudiana é fruto da interposição de duas premências: uma no sentido da felicidade (egoísta) e outra no sentido da ligação com o outro (altruísta). No processo do desenvolvimento individual, o relevo maior recai sobre a premissa egoísta, enquanto a outra premissa, que Freud chama de 'cultural', tem por ofício impor restrições.

No processo civilizatório, o que de fato interessa para Freud (1998) é consolidar uma unidade a partir dos indivíduos 'isolados'. A felicidade alvo da premência egoísta é dessa forma, posta em segundo plano. Todas as coisas que o indivíduo busca a fim de se proteger contra as ameaças derivadas das fontes de sofrimento, fazem parte do conceito civilizatório. Por conta do anseio de felicidade, o processo de desenvolvimento do indivíduo apresenta elementos específicos próprios que não são inscritos no processo civilizacional.

O indivíduo assim, ao mesmo tempo em que está inserido na sociedade dependendo do outro para a sobrevivência e para o prazer, busca, simultaneamente, traçar seus próprios caminhos. A ambivalência desta relação demanda valores e princípios sociais. Isto implica que as duas premissas elencadas por Freud e os dois processos de desenvolvimento se colocam numa posição de hostilidade, disputando espaço entre o individual e o cultural. De modo geral,

Trata-se de uma luta dentro da economia da libido, comparável àquela referente à distribuição da libido entre o ego e os objetos, admitindo uma acomodação final no indivíduo, tal como, pode-se esperar, também o fará no futuro da civilização, por mais que atualmente essa civilização possa oprimir a vida do indivíduo (FREUD, 1998, p. 46).

Representado sob a forma da 'lei', a influência nos 'poderes' individuais pelo 'poder' coletivo, foi um passo firme na constituição da civilização, uma vez que a lei demanda dos sujeitos a renúncia das satisfações instintivas: a posse sexual que

desconhece os limites do outro, as rivalidades sem trégua, a satisfação imediata dos impulsos agressivos etc.

Com sua construção teórica, Freud (1998) torna evidente que o destino tomado pelos processos psíquicos oriundos do *id*, em função do contato com a "realidade", caracteriza a lei. Neste sentido, a lei freia o gozo. Nessa perspectiva, a civilização deveria aplicar todos os recursos a fim de pôr termo à agressividade humana, atenuando suas manifestações contando para isso, com "reações psíquicas de ordem ética".

Ainda nas reflexões sobre o tema, em sua obra "*Além do Princípio do Prazer*", Freud (1996a) afirma que se o *Princípio do Prazer* tomasse posse irrestrita do funcionamento psíquico dos sujeitos, a morte chegaria em pouco tempo. É contra o prazer que se afirma a lei e, desta forma, os *prazeres sublimados* podem ser entendidos como uma compensação pelas abdições prescritas pelo ajuste civilizatório.

Em afinidade com estas formulações, ao dedicar interesse fecundo aos salientes aspectos do comportamento humano e aos fenômenos dos distúrbios emocionais e mentais do homem nos processos de desenvolvimento da civilização, Freud, como afirma Fromm (1981), não apenas desvenda o compartimento irracional e inconsciente da natureza humana, conduzindo a articulação entre a estrutura do psiquismo e a estrutura das relações sociais, no momento exposto, como também mostra que os fenômenos irracionais obedecem a certas leis e, por isso podem ser compreendidos racionalmente.

Ele descobre, além de outros, que as irracionalidades e a estrutura do caráter do indivíduo são reações às inúmeras influências exercidas pelo mundo exterior, em especial as ocorridas na primeira infância.

De fato, Freud aprofunda suas pesquisas recorrendo à análise da formação psíquica dos sujeitos desde o nascimento, uma vez que em sua concepção a satisfação dos impulsos está atrelada à relação com o outro.

Conjugada a esta concepção, a emergência do dispositivo individual de repressão aludido por Freud foi uma das arestas que demarcaram no limiar da modernidade o conceito de civilização, uma vez que os instintos foram coibidos para possibilitar a convivência comum. Assim sendo, a moral forjada para coerção dos instintos exige, conforme esclarece Imbert (2001), "*ordem e disciplina*". Uma vez que

a satisfação pulsional está atrelada ao próximo, a moral para Freud ofusca os desejos individuais:

Escorada na repetição, nos princípios de identidade e de não-contradição, a moral mostra-se capaz de cálculo e, ao proceder desse modo, garante a cada um o autodomínio e o controle dos outros [...]. Assim, a ética não é uma contramoral, uma imagem invertida da moral, mas o Outro da moral (IMBERT, 2001, p.20-22).

Trata-se, portanto, da articulação de um campo simbólico necessário para calar o desejo. Disto resulta, um “alinhamento” entre normas pessoais e normas coletivas. Desse modo, toda a operacionalização realizada para conter o circuito dos desejos humanos na modernidade encontra estritamente sua ressonância com a questão cultural, a qual colocaremos a seguir em evidência.

4 SUBLIMAÇÃO E EDUCAÇÃO – UMA SAÍDA ÉTICA

A inflexão da psicanálise freudiana nos demonstra que não há uma ética originária que seja por si própria inscrita nos indivíduos. A problemática ética se revela na medida em que o homem é circunscrito dentro do campo da cultura.

No que concerne à psicanálise quanto à fundamentação deste capítulo, proferimos inicialmente, as tensões que se impõem ao sujeito do inconsciente através dos processos de recalque e dos destinos das pulsões, em consequência dos processos educativos, uma vez que, desde a antiguidade, a educação constitui o campo no qual os sujeitos se confrontam na transmissão dos valores.

Desse modo, em “*Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade*”, Freud (1972) manifesta que o ser humano é regulado por pulsões que são, em sua natureza, erráticas, as quais não têm registro biológico. Por definição, Freud afirma que estas pulsões estão no limite entre o que mental e o que é somático, representando psiquicamente, os estímulos que são originados no organismo dos sujeitos e, que chegam à mente, caracterizando-se por expressar “*pressão (Drang), meta (Ziel), objeto (Objekt) e fonte (Quelle)*”. Estes impulsos, como afirma, não podem se tornar “conscientes sem mediação ou disfarce”. A “resposta ética” dada pelo aparelho psíquico à saída desses impulsos, com a dessexualização do objeto é, no conceito freudiano, peça chave para o sentido da cultura.

Podemos então observar que na explicação de Freud (1972) um impulso pode ter quatro destinos: a transformação em seu contrário, o redirecionamento contra a própria pessoa, o recalque e, a última, a sublimação, pela qual a energia instintual acaba por ser descarregada em atividades que possuem apenas uma vinculação simbólica com o objeto instintual primário. A ministração desta concepção é fundamentalmente aplicável aos impulsos sexuais e agressivos.

Para uma descrição detalhada sobre a natureza e destino dos impulsos, muito poderia ser dito. Mas, para o propósito teórico e educacional desta análise vale à pena concentrar a atenção sobre apenas um deles: a *sublimação* (grifo nosso). Como vemos na afirmação de Millot (2001, p.24) “a civilização e suas obras são fruto desse destino particular das pulsões”.

O que se pode constatar das descobertas analíticas de Freud (1972) sobre as nuances da sublimação é que ao internalizar a barreira do incesto, retirando o objeto

original de desejo, o indivíduo internaliza também a lei. Pois bem, impedido pela lei o impulso erótico que ainda permanece latente, apesar de interdito, precisa alcançar um fim para que possa ser satisfeito. Portanto, a catexia bloqueada pela lei pode assim encontrar três desvios e, respectivamente, três resultados diferentes: dirigir-se para um objeto substituto, dirigir-se para um recalque ou ainda, para o assunto de nosso interesse, a sublimação.

Vale ressaltar que estas três formas de desvio são igualmente marcadas pela lei. Nos dois primeiros processos, o objeto de desejo continua existindo - interdito. Na sublimação, o escape destes, o objeto de desejo ao ser descarregado, desaparece, sendo a energia referente ao mesmo, transformada em força criativa; o que resulta em um novo objeto, “liberado da libido”.

O que essencialmente Freud (1998) nos transmite a partir de seu conceito de sublimação, é que um impulso é sublimado quando se desvia para uma meta não sexual, direcionando-se para a construção de objetos socialmente relevantes. Além disso, “*Obtém-se o máximo quando se consegue intensificar suficientemente a produção de prazer a partir das fontes do trabalho psíquico e intelectual*” (FREUD, 1998, p.11, grifo nosso). Essa “descarga” da libido postulada pelo autor implica tanto em uma “dessexualização” do objeto, como na escolha de um comportamento ou de uma “inclinação” que enobreça procedimentos que são originalmente instintivos.

A sublimação do impulso em Freud (1998) é parte essencial do desenvolvimento cultural, uma vez que possibilita às “atividades psíquicas superiores”, desempenhar uma importante função na vida em sociedade, sendo esta vicissitude imposta aos instintos pelos apelos da civilização. Assim, é possível aos sujeitos transportarem os rudimentos repressivos para atividades socialmente úteis, produzindo manifestações “espiritualmente elevadas” que concorram mesmo para o aumento do bem-estar e para a qualidade de vida dos indivíduos.

Na direção da privação de *instintos poderosos* postulados por Freud (1998), a ética reclama, exatamente, a renúncia às comissões puramente instintuais por outras que igualmente estejam em acordo com valores racionais e socialmente úteis, circulando assim, na substituição dos desejos sexuais. A “frustração cultural” decorrente desse predicativo civilizacional, segundo Freud (1998), rege a zona da convivência entre as pessoas, sendo também o motivo da hostilidade contra a qual todas as sociedades, ininterruptamente, combatem.

Neste sentido, a sublimação *baliza* o homem a um comportamento civilizado. Segundo Kehl (2002a), a sublimação tem caráter ético na psicanálise quando permite,

enfrentar a falta-a-ser com a produção de um estilo, um modo de vida que contemple a dimensão do desejo, em vez de tentarmos ser objeto para o Outro, mantendo a ilusão de filhos diletos à custa da angustia de castração e do masoquismo moral (KEHL, 2002a, p.170).

Kehl (1992) afirma que é a simbolização do relacionamento com a lei que indica o caminho para uma sexualidade não perversa ou não *somente* perversa, o que admite que os impulsos parciais sejam postos em prática com finalidade igual a situação edípica, mas com diferentes objetos. Esta é, analogamente, na visão da autora uma “ética do erotismo” (termo usado por Lacan), que sustenta o prazer de desejar, isto é, paradoxalmente – o prazer de adiar, de experimentar o desprazer (KEHL, 1992, p. 267). Kehl destaca que a correlação existente entre o prazer, a ética e a sublimação pode ser estabelecida na seguinte fórmula: “*Do lado da obra está o belo – o mal está do lado da matéria*” (KEHL, 1992, p. 267).

Fromm (1981), dispensando similar atenção sobre o assunto, argumenta que em Freud, a satisfação dos impulsos está mesmo vinculada à relação do sujeito com o próximo. Essas relações, nas palavras do referido autor, são similares às relações econômicas que caracterizam os sujeitos na sociedade capitalista. Cada trabalhador labuta para si, individualmente, distante, basicamente, da cooperação com outras pessoas. Apesar disso precisa das mesmas como meio para atingir um fim: comprar e vender.

Com base neste subsídio, Fromm (1981) afirma que a visão freudiana é essencialmente a mesma: os sujeitos aparelhados com impulsos concebidos biologicamente⁸ necessitam satisfazê-los. Para que isso ocorra o sujeito estabelece relação com outros “objetos”. Dessa forma, como já dissemos, o outro é sempre o meio para alcançar o fim.

Portanto para Fromm (1981, p.20), a esfera das relações humanas na teoria de Freud é similar ao mercado: “... é um intercâmbio de satisfação de necessidades

⁸ Essa concepção de Fromm sobre o caráter biológico dos impulsos é amplamente questionada por outros teóricos, entre eles Lacan, Marcuse, Kehl...

[...] em que a relação com outro indivíduo é sempre um meio para atingir um fim, nunca um fim por si mesma”.

Seguindo o fluxo destas considerações, verifica-se que em (FROMM, 1981), a relação entre o indivíduo e a sociedade, na teoria Freudiana, é essencialmente estática. Quanto a isso, o autor afirma que:

O indivíduo permanece praticamente imutável, só se transformando na medida em que a sociedade exerce maior pressão sobre seus impulsos naturais (e assim impõe maior sublimação) ou permite maior satisfação (e assim sacrifica a cultura) (FROMM, 1981, p.19).

Em suas reflexões psicanalíticas, Erich Fromm sinaliza que em Freud, o homem é fundamentalmente antissocial. Para “domesticá-lo” a sociedade o adapta permitindo a ele certa satisfação direta dos impulsos biológicos, ao mesmo tempo em que refreia e apura os impulsos básicos. Como resultado da supressão dos impulsos naturais pela ordem social, o autor professa que as inclinações que foram suprimidas pelo indivíduo, são de modo equivalente, trocadas por anseios que são validados culturalmente, constituindo-se a própria base humana da cultura.

Ainda na perspectiva de Fromm (1981) sobre o comportamento civilizado em Freud, se a intensidade da inibição da atividade consciente e voluntária for maior que à capacidade de sublimação, os indivíduos tornar-se-ão neuróticos, fazendo-se necessário diminuir a supressão. Nesse contexto, Fromm afirma que de um modo geral, há uma relação inversa entre a satisfação dos anseios humanos e a cultura: quanto maior a supressão, maior a cultura e, maior o risco de distúrbios neuróticos (perda economicamente não recompensada). Sob o olhar Freudiano, o processo histórico civilizacional centra-se na análise da economia libidinal dos impulsos vitais. Assim sendo, Fromm (1981) afirma que nesta interpretação, cultura e sexualidade são fenômenos indissociáveis, podendo ser encontrados numa relação intrínseca de causalidade.

Numa ponderação adicional Fromm considera que na leitura de Freud, as paixões e ansiedades características do homem na sociedade são forças “eternas” entalhadas na estrutura biológica do homem. Ao lado destas considerações, o autor ressalta que o método psicanalítico, permitiu o acesso a fenômenos que de outra maneira não se prestariam à observação, desvendando assim inúmeras experiências emocionais que não poderiam ser identificadas nem mesmo pela

introspecção, pois se encontravam reprimidas, divorciadas da consciência – dentre elas a sublimação.

A análise de associações livres (sonhos, erros e transferência) permitiu transformar dados outrora ‘privados’ franqueados apenas à esfera do próprio indivíduo e à sua introspecção, em “públicos”. Neste contexto, para Fromm (1981) a psicanálise “deixa à mostra” aquilo que internamente separa o próprio indivíduo, permitindo que o mesmo tome para si sua história biográfica e cultural.

Sob outro enfoque, Marcuse (1999) observa que nos meandros da análise freudiana o processo de sublimação altera o equilíbrio na estrutura instintiva, representando uma modificação no fim e no objeto do instinto, “em vista do qual os nossos valores sociais entram em jogo” (MARCUSE, 1999, p. 179). Em vista disso, significa também dizer que os impulsos sexuais parciais, não genitais, podem tanto originar uma atividade de cunho “elevado”, quanto se expressar em sintomas neuróticos.

Nestes termos, Marcuse discorre sobre a questão da neurose, afirmando que a distinção das características entre essa e a sublimação é o aspecto social do fenômeno: Uma isola e a outra une.

Sublimação → (coletivo) X Neurose → - (individual)

Na sublimação sempre algo novo é criado num contexto coletivo. Assim, no parecer do referido autor, o território principal da civilização está demarcado na esfera da sublimação e, como reza a reflexão freudiana, a educação a propicia.

Referindo-se às implicações do tema na fusão entre Eros e instinto de morte, Marcuse conjuga que,

Após a sublimação, o componente erótico deixa de ter o poder de subjugar a totalidade dos elementos destrutivos que estavam previamente combinados com êle, e [tais elementos] são libertados na forma de inclinações para a agressão e a destruição. A cultura exige sublimação contínua; por conseguinte, debilita Eros, o construtor de cultura. E a dessexualização, ao enfraquecer Eros, liberta os impulsos destrutivos. Assim, a civilização é ameaçada por uma difusão instintiva, em que o instinto de morte luta por ganhar ascendência sobre os instintos de vida. Originada na renúncia e desenvolvendo-se sob uma progressiva renúncia, a civilização tende para a autodestruição (MARCUSE, 1999, p.86).

Na teorização de Marcuse, ser é, essencialmente, *lutar pelo prazer*. Como explicita, Eros promove a cultura em seu confronto com o instinto de morte, mobilizando suas forças para defender o ser, saciando os instintos vitais poupando-os da aniquilação. Marcuse (1999) continua seu desenvolvimento teórico, revelando que conforme os preceitos de Freud, a civilização se inicia com a retração metódica dos instintos primários (chegaremos a esse ponto). A retração da sexualidade converte-se em crescentes e extensas relações de grupo e a retração dos instintos destrutivos invoca o controle dos sujeitos e da natureza, bem como à moralidade individual e social.

O autor aprofunda essa abordagem afirmando que como o ajuste entre estas duas energias dá sustentação efetiva à vida de grupos sucessivamente maiores, Eros ganha vantagem; o uso social faz com que o instinto de morte sirva aos instintos vitais. O avanço da civilização agrava o intuito de sublimação e da “agressão fiscalizada”.

Neste sentido, ele afirma que a sublimação (assim como a identificação e a introjeção) possui além de um conteúdo psíquico, uma contiguidade social que se desfecha em sistemas que enfrentam o sujeito objetivamente: o confronto do indivíduo com as forças repressivas é também um duelo com a razão objetiva. A refração imposta à libido age sobre os sujeitos “como leis objetivas externas e como uma força internalizada. A autoridade social é absorvida na “consciência” e no inconsciente do indivíduo, operando como seu próprio desejo, sua moralidade e satisfação”. (MARCUSE, 1999, p. 58). Neste aspecto:

A educação está ligada a moralidade e a cultura, que determinam os valores impostos pela sociedade, esses elementos são importantes para que o Homem se torne mais humano e se afaste dos antepassados pré-históricos, porém sempre existirá uma relação intrínseca entre o desejo e a possibilidade do gozo, essa moralidade é usada como defesa à sua própria sexualidade (CIFALI & IMBERT, 1999, p. 86).

No decorrer de nossas análises, podemos mesmo constatar até aqui que o conflito ético, derivado dos impasses entre pulsão e cultura é estrutural e não conjuntural. Esse aporte revela a condição de desamparo psíquico dos sujeitos numa realidade regida pelas exigências da Cultura.

Ao direcionarmos nossa atenção à obra de Millot (2001), encontramos a crença de Freud ao expressar que a transformação da sexualidade infantil é um dos

fins da educação. Esta última pode de um lado reforçar o processo natural que organiza as pulsões parciais, e do outro cuidar para que estas pulsões sejam orientadas para “saídas socialmente favoráveis”. Nesse aspecto, a tarefa da educação é por a criança a serviço tanto da espécie quanto da coletividade social, permanecendo em seus limites, se atendo em “*reconhecer os traços do que está organicamente pré-formado*”; aprofundando-o e depurando-o.

Mas, conforme Millot, não se trata de uma “educação negativa”⁹, à la Rousseau, que Freud anuncia, “pois a evolução naturalmente pré-formada da criança requer, de todos os modos, o apoio da educação que, de resto, deve favorecer a sublimação” (MILLOT, 2001, p.42). Trata-se neste sentido, de se considerar que para que os impulsos parciais da criança percorram seu caminho natural em direção à genitalidade, a função do educador seria orientar com a mínima intervenção possível, uma vez que haverá constantemente uma exigência de satisfação pulsional pressionando o âmbito do processo educativo. De acordo com Millot (2001), Freud esperava que os educadores não corressem:

[...] o risco de superestimar a importância das pulsões perversas que se manifestam na criança. Pelo contrário: farão esforços para não tentar suprimir à força tais pulsões, se aprendem que esse tipo de esforços produz resultados tão indesejáveis quanto o seu oposto, tão temido pelos educadores, que é dar livre curso às ‘maldades’ das crianças. A supressão das pulsões poderosas na criança através da coerção por meios externos não conduz nem à desaparecimento de tais pulsões, nem ao seu domínio. Conduz ao recalque, que predispõe a futuras enfermidades (MILLOT, 2001, p.26).

Mas, apesar dessa expectativa freudiana, a possibilidade de uma “*educação psicanaliticamente orientada*”, conforme afirma Millot (2001), encontrava seu entrave no seguinte aspecto: a sublimação é um processo operado ao nível do inconsciente.

⁹ Segundo a doutrina rousseauiana, há três fontes de educação: a natureza, os homens e as coisas. É assim que em seu Emilio, Rousseau apresenta as bases de sua EDUCAÇÃO NEGATIVA: “a primeira educação deve ser puramente negativa. Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro” (ROUSSEAU, 2004. p. 97).

4.1 Superego: a instância psíquica da lei - A Sanção Interna

Voltando agora nossa atenção às especificidades e aos critérios da sanção repressora operada pelo aparelho psíquico. De bom grado, somos mesmo tentados a nos perguntar: Afinal, fazemos o “certo” porque o “certo” é certo ou porque se não o fizermos seremos punidos? Seria a ética um caminho desviante da culpa? Que mecanismos psíquicos estariam envolvidos na perspectiva de uma ação moral? No intuito de compreender melhor os critérios da estrutura psíquica dos indivíduos em relação a lei, direcionamos uma investigação mais específica sobre as implicações existentes entre o superego e a “operação” da ética amparada na segunda tópica sistemática de Freud.

No texto do referido autor, o “Ego e o Id” Freud (1976a) afirma que o superego mantém incessantemente em sua relação com o ego, uma alçada exigência de excelência narcísica que a criança idealiza ser a condição para a obtenção do amor absoluto dos pais. A instância superegóica eterniza, o elevado anseio pelo prazer dos impulsos mais fortes do id. Destes se torna o caminho mais alçado para as renúncias impostas a partir da ameaça de castração. A fim de abordar mais amplamente o contexto metapsicológico de Freud, lançamos mão da versão de Marcuse (1999, p. 46) sobre a teoria dos instintos:

As principais camadas da estrutura mental são agora designadas como id, ego e superego. A camada fundamental, mais antiga e maior, é o id, o domínio do inconsciente, dos instintos primários. O id está isento das formas e princípios que constituem o indivíduo consciente e social. Não é afetado pelo tempo nem perturbado por contradições; ignora “valores, bem e mal, moralidade”. Não visa à autopreservação: esforça-se unicamente pela satisfação de suas necessidades instintivas, de acordo com o princípio de prazer.

Como atesta Marcuse, sob a influência do mundo externo (o meio), uma parcela do id, aparelhada com os dispositivos para a recepção e proteção contra os estímulos, desenvolve-se gradativamente até originar o ego. Este último é o “mediador” entre o id e o mundo externo. A percepção e o conhecimento consciente do indivíduo são tão somente uma ínfima parcela, a “mais superficial” do ego, “a parte topograficamente mais próxima do mundo externo” (MARCUSE, 1999, p. 46).

Em razão dessas instrumentalidades, o “sistema perceptual-consciente”, o ego preserva a sua existência, adequando-se à realidade e alterando-a no seu

próprio interesse. Assim, a tarefa do ego seria a de “representar o mundo externo para o id e, portanto, de o proteger”. (MARCUSE, 1999, p. 46) De modo geral, o conflito mental entre o ego e o superego, entre o ego e o id, é ao mesmo tempo um conflito entre o indivíduo e a sua sociedade:

O principal papel do ego é coordenar, alterar, organizar e controlar os impulsos instintivos do id, de modo a reduzir ao mínimo os conflitos com a realidade”, reprimir os impulsos que sejam incompatíveis com a realidade, “reconciliar” outros com a realidade, mudando o seu objeto, retardando ou desviando a sua gratificação, transformando o seu modo de gratificação, amalgamando-os com outros impulsos etc. (MARCUSE, 1999, p.47).

No contexto de operação do ego, surge outra “*entidade*” mental: o superego. Neste, diversas influências sociais e culturais são admitidas, até se solidificar no representante poderoso da moralidade estabelecida. Trata-se mesmo daquilo “*a que as pessoas chamam as coisas ‘superiores’ na vida humana*” (MARCUSE, 1999, p.47).

Em linhas gerais, o ego efetiva as repressões a serviço e a mando do seu superego. Kehl (2002a, p. 154), afirma que o superego postula uma dupla exigência sádica sobre os sujeitos: “Você tem de gozar!” / “Você está proibido de gozar!”

Quanto a essa dinâmica do superego, Kehl (1992) declara que as exigências do superego sobre o ego são elevadas e contraditórias, uma vez que o ego não as pode cumprir por mais renúncias que faça. Quanto mais abdica aos prazeres para adequar-se aos ideais, mais provoca o id em sua demanda de gozo, que por sua vez, mais energia envia ao superego. Esse trâmite penaliza o ego e oferece ao id o conforto de um gozo sádico e insuficiente.

Em *O mal-estar na civilização*, Freud (1998) explicita que o superego está bastante alheio a felicidade do ego na severidade de suas determinações e proibições, considerando muito pouco a “emergência” da energia instintiva do id, os obstáculos do mundo real e a imposição em obedecê-las.

Kehl (1992), sublinha a questão concebendo que o superego estabelece consigo mesmo uma relação de sadomasoquismo. Este está comprometido não com a felicidade do ego, mas com um modelo de excelência que corresponde ao narcisismo infantil. Se ademais, o mesmo promove uma repetição das exigências mais infantis por toda a vida dos sujeitos, como pensar esta instância como proposição ética? Apesar de suas deliberações, o superego é a jurisdição limítrofe, legitimada por Freud, que representa psiquicamente os apelos, os termos do real e

ainda os limites postos pela existência do Outro. Seria possível conceber qualquer tipo de investida ética sem as determinações do superego? Para Kehl, ele é o,

[...] responsável, no mínimo, por estabelecer o suporte imaginário da relação dos sujeitos com a lei: a angústia de castração, o medo da perda do amor das figuras paternas internalizadas, representadas também pelo código de cada cultura (KEHL, 1992, p.266).

Nesta leitura, o suporte imaginário é fundamental, porém assegura aos sujeitos não mais que uma relação de submissão com a lei, evitando igualmente, a compulsão às transgressões gratuitas característica dos “delinquentes por sentimentos de culpa”.

Em Freud (1998) encontramos que no momento em que uma tendência instintiva experimenta a repressão, seus elementos libidinais são transformados em sintomas e seus componentes agressivos em sentimento de culpa.

Na relação dos indivíduos com a lei, ocorre uma simbolização, a fim de que estes possam ganhar, além da mobilidade, algumas chances de escolha na vida. Revisitando o que dissemos a pouco, podemos mesmo considerar que esta simbolização dita o tom para uma sexualidade não perversa ou, como nas palavras de Kehl (1992), “não exclusivamente perversa”, tornando possível que os impulsos parciais se concretizem com o mesmo objetivo da situação edípica (mas com outros objetos). Cabe aqui registrar que a conduta é um aspecto do comportamento relacionado ao ego.

Na vertente dos processos psíquicos, Freud (1998) estabelece dois tipos de superego: o individual e o cultural que em determinadas circunstâncias do processo mental, se acham interligadas. Este último influencia a própria evolução cultural da sociedade. Algumas particularidades e manifestações do superego podem ser mais facilmente percebidas em seu comportamento na comunidade cultural do que no indivíduo isolado.

Um ponto em comum descrito por Freud (1998) entre o superego individual e o superego cultural baseia-se no fato de que ambos estabelecem exigências rigorosas que, caso não sejam cumpridas, são punidas pelo ‘medo da consciência’. Dentre as prescrições do superego cultural, estão aquelas que se ocupam dos ideais das relações humanas, sendo designada sob o título de ética:

De fato, ela trata de um assunto que pode ser facilmente identificado como sendo o ponto mais doloroso de toda civilização. A ética deve, portanto, ser considerada como uma tentativa terapêutica – como um esforço por alcançar, através de uma ordem do superego, algo até agora não conseguido por meio de quaisquer outras atividades culturais. Como já sabemos, o problema que temos pela frente é saber como livrar-se do maior estorvo à civilização – isto é, a inclinação, constitutiva dos seres humanos, para a agressividade mútua (FREUD, 1998, p. 47);

Nas palavras de Freud (1998), as exigências éticas do superego cultural assemelham-se às objeções do superego do indivíduo em não se preocupar com as determinações da constituição mental dos sujeitos. O superego lança uma ordenança sem querer saber se é possível, ou não, aos indivíduos acatá-la. Antes pressupõe que o ego é psicologicamente competente para cumprir tudo o que lhe é exigido, dispondo, supostamente, de uma autoridade ilimitada sobre o id. Toda esta exigência pode acarretar numa neurose ou numa revolta, que joga o indivíduo no campo da infelicidade.

Importa aqui também considerar que a civilização tem como entonação o discurso preclaro de que quanto mais difícil é obedecer ao preceito, mais louvável será tal procedimento. Nesta direção, Freud afirma que a ‘ética natural’ oferece não mais que o prazer narcísico de se colocar numa posição de ‘melhor’ frente ao outro.

Em sua obra social, Freud (1998) declara que os juízos de valor do homem seguem diretamente os seus desejos de felicidade, e que, por isso mesmo, constituem uma tentativa de apoiar com argumentos as suas ilusões.

A partir destas considerações, prossigo na trilha deixada por Freud, para uma compreensão mais prolongada sobre a crença que o *pai da psicanálise* depositava na educação, ao afirmar que a mesma deveria “assegurar a supremacia da razão sobre as forças instintivas, em detrimento do recalque” (MILLOT, 2001, p.102).

Este último produz como afirma Kehl (2002a, p.154) “o efeito paradoxal de transformar, para o psiquismo, o impossível em proibido (...)”. O recalque, efeito da lei, proíbe o impossível, instalando em seu lugar uma duradoura proposta de transgressão. Nestes termos o superego surge da instauração do recalque.

5 OBRA EDUCATIVA E REALIDADE FREUDIANA

Ultrapassada a análise dos mecanismos psíquicos que estão envolvidos no assentamento e na operação da lei nos indivíduos, queremos mesmo nos ocupar agora da seguinte pergunta: Em que medidas, a educação, tida por Freud como coadjuvante da neurose, poderia aliviar o “fardo” da coerção infundida no meio social, uma vez que, em seu aspecto geral, ela diz respeito à transmissão dos valores de uma sociedade?

Pensando a questão da ética na esfera pedagógica, um dos propósitos desse nosso trabalho reflexivo é contemplar esta questão afluindo psicanálise à educação, por entender que esta última, não pode excluir o “sujeito do inconsciente”, que também está presente na tensão entre o ato de ensinar e o desejo de aprender.

Aliás, as representações inconscientes operadas na relação professor/aluno/conhecimento, normalmente, sequer são reconhecidas. Nossos estudos apontam que nem todos os processos de transmissão de conhecimento são organizados e conscientes. Neste sentido, Freud expressa como tais processos podem ser independentes:

Podemos presumir com segurança que nenhuma geração pode ocultar, à geração que a sucede, nada de seus processos mentais mais importantes, pois a psicanálise nos mostrou que todos possuem, na atividade mental inconsciente, um apparatus que os capacita a interpretar as reações de outras pessoas, isto é, a desfazer as deformações que os outros impuseram à expressão de seus próprios sentimentos (FREUD, 1999, p. 162).

Assim, da conjugação destes dois campos de saber, deriva esta abordagem sobre os significados e motivações conscientes e, também inconscientes que estão presentes tanto na esfera dos comportamentos quanto no campo da cognição.

Inaugurando uma nova forma de olhar os sujeitos, a Psicanálise trouxe inéditos elementos para reflexão no que concerne ao assunto da transferência, aos mecanismos de identificação projetivos na questão da aprendizagem e da relação educativa, bem como na indicação dos medos e angustias que são inerentes à este processo, promovendo um esclarecimento maior dos processos psico-afetivos no meio escolar e do próprio pensamento.

Assim, averiguando as reflexões de Millot (2001), podemos enfatizar que a esfera da educação entra no circuito psicanalítico, na carona de questões já consideradas por Freud: a relação indivíduo e sociedade. As críticas de Freud à educação “[...] não se separam do juízo que faz da civilização” (MILLOT, 2001, p.102).

Nessa perspectiva, a autora denuncia que Freud esboça suas primeiras observações acerca da educação, ao estabelecer uma ligação causal entre a moral sexual de sua época e o sofrimento psíquico. Entre a lei e o desejo, o discurso freudiano se colocava em defesa deste último, mas não era contrário a lei. O que segundo a autora Freud sugeria, era uma diminuição da rigidez moral, das exigências éticas, o que seria mais compatível com a realidade do psiquismo humano.

Num primeiro momento dos estudos freudianos, a educação foi assentida como a ‘veia’ da moral. À vista disso, o julgamento relacionado à natureza repressiva desta última, nutria a esperança de Freud numa reforma educativa, onde a proposta seria, em linhas gerais, a diminuição do caráter repressivo da educação de sua época. Millot (2001) indica que Freud preconiza uma educação, que pudesse “liberar” a criança da “ilusão” que o fundamentalismo religioso da época pressupunha.

Assim, a abordagem da autora comunica que o primeiro *affaire* de Freud com a educação, a “educação para a realidade”, tem por contorno a oposição à pedagogia religiosa de seu tempo, responsável pela coerção da atividade e da curiosidade intelectual, bem como, da inscrição dos valores nos sujeitos.

No que diz respeito a seus fins, sendo a sexualidade o tônus da verdade oculta nos indivíduos, a educação proposta por Freud pode mesmo ser chamada de ‘educação para o desejo’, já que, além de se apoiar na realidade externa, material e social e em suas exigências, se apoiava também na corrente da realidade psíquica dos desejos, haja vista que, uma das empreitadas do pensamento consiste em reconhecer os desejos para examinar sua compatibilidade com as exigências da realidade exterior.

Na esperança freudiana, o incremento deste tipo de educação “*seria um importante progresso na via que leva os homens a reconciliar-se com a pressão que a civilização exerce sobre eles*” (FREUD apud MILLOT, 2001, p. 101, grifo nosso).

Sem dúvida, é importante ressaltar que Freud, não se opunha a moral, mas sim, ao excesso de recalque produzido pela própria moral de seu tempo, que contribuía para o desprazer natural do homem. Como evidencia Millot (2001, p. 40), verdadeiros “diques ao desenvolvimento”.

Mais adiante de suas primeiras crenças sobre a educação, ao escrever “Novas conferências introdutórias sobre psicanálise”, em 1932, Millot (2001) afirma que Freud já não faz mais referência às suas formulações anteriores. Ele,

renunciou a depositar esperanças, [...] em uma reforma da pedagogia que extraindo as consequências das descobertas da psicanálise sobre os efeitos patogênicos da repressão das pulsões e do recalque que isto acarreta, se esforçaria por evitar esses efeitos limitando o papel da interdição nos métodos educacionais (MILLOT, 2001, p. 126).

Em seu segundo aporte analítico sobre o assunto, ele considerava que a criança deveria:

[...] aprender ou começar a aprender a dominar seus instintos e a adaptar-se ao meio social [...] é preciso que a educação, em grande parte, a obrigue a isso [...] a educação deve inibir, proibir, reprimir, e nisto se esforçou amplamente em todos os tempos [...] é impossível permitir (à criança) uma liberdade total [...]. A educação, então, deve encontrar seu caminho entre a Cila do deixar fazer e o Caribde da proibição (FREUD apud MILLOT, 2001, p. 118).

O “Caribde” e a “Cila”¹⁰, representam na definição de Freud a neurose e a perversão, a qual esta última, a educação tem o papel de prevenir por ser incompatível com as exigências da sociedade. Estes dois polos correspondem, respectivamente, um à perspectiva do indivíduo e o outro à da sociedade. Assim, a educação na construção freudiana *“tem a tarefa de velar para que nada ocorra de prejudicial, como resultado de certas disposições das tendências infantis, para o indivíduo ou para a sociedade”* (FREUD apud MILLOT, 2001, p. 51, grifo nosso).

É importante sublinhar nessa articulação que por um lado, Freud esboça “a

¹⁰ Na mitologia grega, *Cila* e *Caribde* eram dois locais perigosos no estreito de Messina, na Itália, por onde o herói Ulisses foi obrigado a passar em sua odisséia de regresso a ilha de Ítaca. Na narrativa homérica, de um lado, havia rochedos que escondiam uma criatura horrível que exigia vidas humanas dos barcos que passavam no local. Do outro, se movimentava um poderoso redemoinho que engolia embarcações para depois jogá-las ao ar.

necessidade da repressão sexual na educação, e, por outro, afirma a nocividade de uma repressão pela força e a ineficácia da coerção como método educativo” ((FREUD apud MILLOT, 2001, p.55).

Acerca disso na análise de Freud, Millot (2001) ressalta que por mais que o empreendimento educativo deva se empenhar em obter a conciliação dos direitos dos sujeitos com as exigências da sociedade, por mais que isso seja perseguido, a educação nunca poderá pôr fim a uma “indócil” constituição “pulsional”. Se não há solução, o melhor a fazer, conforme afirma, é buscar um “ponto ótimo dessa educação”, ou melhor dizendo, um modo pelo qual ela seja mais benéfica (às exigências da sociedade) e ofereça menos perigo (no que tange à ordem das pulsões).

Ao iniciar a vida escolar a criança revive, de maneira própria, as experiências narcísicas e edípicas de sua vivência. Os pais, com suas críticas e exigências, são a primeira referencia da realidade, e vão representar para a criança as exigências da vida em sociedade, adaptando seu comportamento às normas sociais. Nesta perspectiva a autora evidencia que a “realidade” do “princípio de realidade” se embaraça com a realidade social.

Millot afirma que o princípio de realidade remete-nos às leis da palavra, ou seja, às leis sociais fundamentais, muito mais que às leis da natureza. Nesta via, as exigências sociais não estão separadas dos imperativos morais.

Por conta disso, em Freud, “a obra educativa é de natureza particular” (MILLOT, 2001, p.127). O professor precisa buscar uma espécie de “cálculo utilitarista do menor sacrifício” (MILLOT, 2001, p.33). Nessa vertente, por um lado, a autora inscreve que a psicanálise oferece condições de descobrir ao professor os preceitos de seu “poder”, e por outro está apta a demonstrar-lhe seus erros, tornando possível uma ação mais acertada.

Como concebe Millot (2001), ao pensar a Educação, Freud não anunciou como saída a erradicação do “mal” pulsional, mas sim, indicou uma via de possibilidades para a Educação necessária. Tal educação pode mesmo ser observada no contexto da não interferência e da frustração.

Neste sentido, a criança em idade escolar se encontra dominada pelo problema do ensino. Os professores admitem que é fundamental que o aluno tenha o desejo de aprender, mas ignoram “as fontes libidinais do desejo de saber e a

influência inibitória do recalque sobre a curiosidade intelectual” (MILLOT, 2001, p.146).

Nas palavras da autora, Freud afirma que o educador, por trabalhar com uma “*matéria maleável*”, não deve se pôr a modelá-la em função dos seus próprios ideais, pois é “a partir do jogo de transformações da libido objetal e da libido narcísica que a criança assimila os traços das pessoas que as cercam e se apropria de suas exigências” (MILLOT, 2001, p.86).

Durante o período de latência, as pessoas responsáveis por educar a criança estarão para estas no lugar dos pais, mais especificamente do pai, recebendo os sentimentos que se tinha para com este último na saída do complexo de Édipo. A autora indica que em Freud a aquisição de conhecimentos depende tenazmente da relação do discente com seus professores, que se caracteriza com o tipo de relação que o aluno instaurou com o pai enquanto criança, na saída do período edípico.

Os sentimentos de admiração e de apego transferidos do pai ao professor são acompanhados por sentimentos de hostilidade outrora dirigidos ao pai por seu papel de desmancha-prazeres [...] Os professores herdaram os resíduos da situação edípica [...] em função do complexo de Édipo, o essencial do processo educativo transcorre na relação da criança com seus pais. O papel posterior dos educadores será por isto mesmo, limitado. A sorte está lançada; trata-se somente de utilizar da melhor forma possível as cartas recebidas, isto é, os chamados dons da criança (MILLOT, 2001, p.87).

Também, o que Millot (2001) contempla ainda em seu aporte, é que as relações escolares, assim como as relações humanas estão marcadas por um campo, no qual, acredita-se, estão estabelecidas as condições para o aprendizado, qualquer que seja o conteúdo. Este aprendizado é operado no campo da transferência.

Encontramos, analogamente, nos estudos de Kupfer (2007), a definição de Freud sobre o assunto:

São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com pessoa do médico (FREUD apud KUPFER, 2007, p. 88).

Deslocando esta explicitação para a educação, a autora assinala que transferir é dar sentido ímpar à figura determinada pelo desejo. Nesta perspectiva, o professor pode tornar-se a figura a quem serão endereçados os interesses do aluno por ser o mestre objeto de transferência. Nesta relação, a autora ressalta que são transferidas experiências vividas primitivamente com os pais, de forma que tanto o analista quanto o professor passam a ser depositários de algo que pertence ao analisado ou ao aluno. Significa dizer que, no caso da educação, “colhido” pela transferência, a fala do mestre deixa de ser inteiramente objetiva, passando a ser ouvida através da posição especial que ocupa no inconsciente do aluno.

Kupfer (2007) afirma que isso confere a ambas as figuras (analista e professor) uma importância vital e é nessa importância que se baseia o “poder” que têm sobre o indivíduo. Sendo assim, o desejo transfere sentido e poder à figura do professor. O impasse que se coloca neste sentido é que com esse poder nas mãos,

não é fácil usá-lo para libertar um ‘escravo’ que se escravizou por livre e espontânea ‘vontade’. A história mostra que a tentação de abusar do poder é muito grande. No caso do professor, abusar do poder seria equivalente a usá-lo para subjugar o aluno, impor-lhe seus próprios valores e ideias. Em outras palavras, impor seu próprio desejo, fazendo-o sobrepor-se àquele que movia seu aluno a colocá-lo em destaque (KUPFER, 2007, p. 93).

Neste contexto, o professor não pode se ausentar numa relação pedagógica de seu próprio desejo inconsciente, posto que esse desejo é o que move sua “*função de mestre*”. A resposta é que, fatalmente, o professor fundará aí sua autoridade, submetendo seu aluno a essa figura construída de mestre. A educação fica assim marcada pela imagem de um ideal instituído pelo educador, que, concomitantemente, proíbe qualquer contestação desse ideal. No ponto onde estamos, podemos pensar que:

Quando educamos as crianças, queremos simplesmente ser deixados em paz, ver-nos livres de dificuldades; em suma, queremos fazer dela uma “criança modelo” sem nos perguntarmos se tal maneira de agir é boa ou má para ela. Contrariamente, todas as considerações e o mínimo de coerção possível é o que caracteriza a educação segundo a vontade de Freud: liberalismo e respeito à criança (MILLOT, 2001, p.49).

Millot (2001) afirma que ao manter a todo preço o controle, conservando o prestígio, as doutrinas pedagógicas podem ser consideradas “eu-óicas”, quando primam pelo “domínio da criança e de seu desenvolvimento, e implicam por essência

o desconhecimento da impossibilidade estrutural desse domínio” (MILLOT, 2001, p. 150).

Essa refinada observação coloca em cena o antagonismo da educação frente à psicanálise: a concepção de metas de adaptação (da criança à realidade externa), na qual a educação “[...] se esforça por adequar todos às ilusões pelo viés da proibição de pensar [...]” (MILLOT, 2001, p. 105); a propensão do controle presente no cotidiano da escola e nos atos educativos, a concepção narcísica imaginária que perpassa a práxis educativa.

Nesta direção, o que queremos mesmo dizer é que atado neste cerceamento, conforme afirma a autora, o contexto pedagógico vem sendo operado, desprezando o arcabouço da realidade interna da condição humana. Lacan (1999, p.261) profere em seus escritos que até Freud, os estudos da “(...) economia humana partia mais ou menos de uma preocupação com a moral, com a ética, no sentido de que se tratava menos de estudar o desejo do que, desde logo, reduzi-lo e discipliná-lo”.

5.1 Educação e Ética para Além do Narcisismo

No presente tópico, após haveremos percorrido o caminho aberto por Freud na questão da educação dos desejos, manuseio algumas reflexões, concernentes ao narcisismo e aos dispositivos de identificação projetiva. Imbert (1994), se apropriando da concepção de Christopher Lasch (1979) destaca, particularmente, que:

a sociedade narcisista se traduz pela erosão do sentimento de pertencer a uma ‘sucessão de gerações enraizadas no passado e se sucedendo no futuro’. ‘Viver no presente, nada mais que no presente e não mais em função do passado e do futuro’, este é o modo de supressão de todo o enraizamento no tempo e o contexto de geração que caracteriza o narcisismo contemporâneo (LASCH apud IMBERT, 1994, p. 94).

De acordo com Rycroft (1975), *existem dificuldades no conceito de narcisismo. Como observa*, por um lado esta palavra comporta inevitáveis conotações depreciativas, patologias ditas narcísicas e, por outro é utilizada como termo técnico no sentido de classificar todas as formas de investimento de energia (libido) que ocorrem no eu. No narcisismo perversão sexual, à exemplo, o objeto preferido do indivíduo é seu próprio corpo, uma forma de autoamor; os suprimentos

narcísicos são indicações de afeição, lisonja, louvor, etc. no sentido de realçar a autoestima. Ocasionalmente, narcisismo também pode significar egocentrismo ou solipsismo. Disto provem a alusão à “narcisismo sadio’, para distinguir o autorrespeito propriamente dito da ‘supervalorização do ego’”. (RYCROFT, 1975, p.153)

Ultrapassando suas variáveis, o narcisismo baseia-se, de modo particular na semelhança do objeto com o sujeito, designando o investimento libidinal do eu. Para Millot (2001), o narcisismo é um vetor central de evolução e de formação da personalidade, desempenhando um papel essencial no abandono da relação erótica da criança com a mãe:

Na teoria freudiana, a descoberta do narcisismo desemboca na constituição da segunda tópica e na descrição dos diferentes tipos de identificação em que se baseiam do Eu e do Super-Eu, por diferenciação com o isso. Freud faz derivar a formação do Eu de uma primeira identificação ao pai, prévia a qualquer escolha de objeto e assimilável a uma incorporação oral. Essa identificação ainda não é de tipo narcísico, embora seja fundadora do narcisismo. A libido narcísica que se constitui então irá tornar-se libido objetal ao se separar parcialmente desse Eu nuclear. As identificações posteriores resultarão do retorno da libido ao Eu, retorno cuja condição residirá na assimilação pelo Eu de traços provindos do objeto de amor ou do rival na relação amorosa. O objeto é substituído por uma identificação: ‘a identificação tomou o lugar da inclinação amorosa; esta, por regressão, se transformou em identificação’. A constituição do Eu, então, é resultado da história de suas escolhas de objeto, devido à propriedade que tem a libido narcísica de se transformar em libido objetal, e vice-versa (MILLOT, 2001, p.85).

A fim de conjecturar a relevância da formação da imagem de si no processo educativo, recorreremos à leitura de “Sobre o narcisismo: uma introdução” Freud (1987). Nele, a compreensão da construção do conceito narcísico, é apresentada por Freud sob duas concepções, a saber: o narcisismo primário e o narcisismo secundário. No primeiro, período de latência e de “onipotência infantil”, não existindo ainda a unidade do eu e, nem tão pouco a identificação com o mundo, as pulsões, de modo independente, procuram satisfação no próprio corpo. Sobre esta concepção, Freud assinala que o amor dos pais aos filhos é o narcisismo dos pais renascido e transformado em amor objetal.

Já o narcisismo secundário pode ser tomado em dois momentos: um de investimento nos objetos e o outro de retorno desse investimento para o eu. Neste estágio, o indivíduo diferencia seu próprio corpo do mundo externo, identificando

suas necessidades e aquilo ou aquele (a) que a satisfaz. Disto resulta um investimento objetal, que em geral, é dirigido para a mãe. Na esfera econômica, haverá sempre uma busca de equilíbrio entre investimento narcísico e objetal. Todo amor objetal comporta uma parcela de narcisismo.

Após a primeira relação de realidade desenhada entre mãe e filho, ao perceber que não é o único objeto de desejo da mãe, o objetivo do indivíduo, será perseguido, no sentido de fazer-se amar por ela, agradando-a para reconquistar o seu amor. Isso ocorre sob a operação de certas exigências: a do ideal do seu eu. A partir de então, apenas será possível experimentar-se através do outro.

Costa (1986) coloca em cena que o sujeito se institui após vivenciar a experiência de apreensão dessa imagem desejada pelo outro. Nessa vertente, o narcisismo se delinea permanecendo direcionado por aquilo que no corpo ou na estrutura do psiquismo é percebido como objeto de desejo do Outro.

O que também Freud (1987) comunica é que, o que indivíduo projeta diante de si como sendo seu ideal, é na verdade, o substituto do narcisismo perdido da infância que caracterizava ele mesmo como seu próprio ideal:

O desenvolvimento do ego consiste num afastamento do narcisismo primário e dá margem a uma vigorosa tentativa de recuperação desse estado. Esse afastamento é ocasionado pelo deslocamento da libido em direção a um ideal do ego imposto de fora, sendo a satisfação provocada pela realização desse ideal (FREUD, 1987, p.117).

Nessa perspectiva Millot (2001, p. 84-85), expressa que a teoria do narcisismo de Freud estabelece a constituição de um ideal, que substitui o eu primitivo. Como acrescenta, “a formação desse ideal é determinada pelas críticas e exigências dos pais e educadores, que lhe conferirão suas características”. A projeção narcísica dos pais faz da criança um objeto ideal:

A criança deve satisfazer os sonhos e os desejos nunca realizados dos pais, tornar-se um grande homem e herói no lugar do pai, ou desposar um príncipe, a título de indenização tardia da mãe. O ponto mais vulnerável do sistema narcísico, imortalidade do Eu, tão duramente encurralado pela realidade, ganha, assim, um refúgio seguro abrigando-se na criança (FREUD, 2004, p. 110).

Com efeito, a consciência moral surgirá da exata distância entre o eu e seu ideal, permitindo sua preservação. Assim, após superação do Édipo, abandonado

seu estado de onipotência, advêm a consciência e a moralidade dos sujeitos. Também como explicita Lacan (1999, p. 300), “no Édipo normal, o recalque que resulta as saída do Édipo tem como efeito constituir no sujeito uma identificação que fica, perante este, numa relação ambígua”.

Rastreado este princípio, remetendo-nos ao mito de Narciso, podemos conferir que este, desconhecendo qualquer referência externa, mergulha numa visão apaixonada e confusa entre seu eu e o respectivo protótipo deste. Na busca ávida pela própria imagem, esta narrativa mítica suporta uma dupla identificação: a imagem virtual e a imagem da espécie.

No episódio do estádio do espelho (teoria lacaniana) o reflexo revela que a imagem do espelho, limita, de certo modo, o lugar de projeção do eu, ao passo que adquire força na relação com o outro. Sendo assim, as satisfações narcísicas apresentadas pelos encontros com a imagem especular, viabiliza o estabelecimento das relações humanas, bem como a infusão da imagem dos indivíduos no mundo.

Neste episódio importa considerar também que entre o ser e sua imagem especular, existe mesmo uma lacuna, um espaço que não permite que estes dois elementos se entrecruzem. Neste espaço equidistante entre o ser e sua imagem, poderão ocorrer deslocamentos e preenchimentos.

Indo adiante, identificamos também na obra Freudiana, através da análise de Millot (2001), a distinção e a articulação existente entre eu ideal e ideal do eu neste contexto. O primeiro, o eu ideal, “encerrando uma perfeição de valor”, é aquilo que direciona o narcisismo do sujeito. Freud aponta que esta, se constitui sob a imagem de completude, como já dito, oriunda do narcisismo dos próprios pais.

Em contrapartida, o ideal do eu pode ser entendido como uma instância do simbólico, correspondente aos traços que o sujeito, presume esperarem dele. É uma forma de ideal, atravessada pelos valores culturais e morais através da qual os indivíduos buscam reaver a perfeição narcísica de que teria dantes desfrutado. Millot (2001) afirma em seus escritos que embora esteja marcado em sua formação por um lado narcísico, marca também a entrada dos sujeitos (enquanto criança) no registro da lei, comportando um caráter imperativo, coercitivo para com o eu. Neste contexto, o indivíduo projeta diante de si aquilo que seria seu ideal.

Lacan (1999) comunica que ao passo que a estrutura do eu descansa sobre a relação do sujeito com a imagem do semelhante, na função do Ideal do eu ocorre a modelagem das relações do sujeito com seu objeto.

Nessa perspectiva, Millot (2001) ressalta que a educação é orientada no Ideal-do-eu dos indivíduos, a partir da operação de traços identificatórios¹¹, reforçados no momento do complexo de Édipo. Importa dizer mediante tal afirmação, que através do contato com o outro, se darão as primeiras assimilações sobre a “realidade”; caracterizada pelo desamparo primordial. “Pouco a pouco [o Ideal-do-eu] se apodera de todas as exigências das influências do meio que este impõe ao Eu”. (MILLOT, 2001, p.128)

Em “Psicologia de grupo e análise do ego” Freud (1976b), postula que o ideal do eu, uma vez que pertencente à ordem da alienação ao Outro, tem a função de ordenar e apaziguar os instáveis e agressivos laços imaginários, permitindo-lhes uma dada unificação e homogeneidade.

À vista disto, considerando o professor como dimensão narcísica, dirijo-me novamente a Millot (2001), ao apontar que em Freud, uma vez que os desejos e fantasias do professor (e também dos pais) afetam grandemente a prática educacional, o docente deve (numa posição ética) procurar não satisfazer seu próprio narcisismo ao eventualmente tentar realizar seu ideal por meio do aluno que deve educar.

Millot (2001) desenvolve esta discussão apontando que o desejo de saber do aluno e o seu acesso ao conhecimento estão ligados à sua posição diante da castração, uma que o desejo compõe o campo simbólico e discursivo do Outro.

Aqui novamente reiteramos que a relação entre professor e aluno poderá apresentar, de acordo com as leis que regem o inconsciente, uma relação de transferência imaginária, onde o aluno se sujeita à lei do desejo do mestre, para que seja observado e amado enquanto eu-ideal:

Para a maior parte das crianças, a Cultura do Mestre opera, não mais como pólo de uma possível identificação simbólica, mas como o de uma identificação imaginária, de alguma forma desregulada, praticamente condenada ao fracasso, quando não à violência; com efeito, nesta relação, o aluno que não adquirir a semelhança com a imagem idealizada pelo Mestre a seu respeito terá de enfrentar seu não-reconhecimento e, afinal de contas, sua rejeição [...] (IMBERT, 2001, p. 77).

¹¹ Produto da identificação primitiva do pai (ou a quem cumpre, para criança, o papel deste) [...]. Essa identificação constitui o núcleo, que será enriquecido pelas identificações posteriores, às pessoas que forem levadas a ocupar esse lugar do Ideal-do-eu, como mestres e educadores. (MILLOT, 2001, p.128)

Neste caso, como afirma Imbert (2001, p.75), surge uma mestria voltada em firmar-se sobre bases menos ordenadas. Uma mestria “alçada do eu e do eu ideal, ou seja, do narcisismo e de uma identificação imaginária, e não tanto do ideal do eu e de uma identificação simbólica”.

eu ideal → identificação imaginária X ideal do eu → identificação simbólica

Como afirma, o *sem lei*, que marca tanto a estrutura individual como a coletiva nos dias de hoje, deve suas razões a um estado de sociedade trabalhada pelo processo de personalização, correlativo à desintegração das articulações simbólicas.

Outrora, como referencia o autor, o professor ocupava naturalmente seu lugar ao lado do “civilizador-colonizador”. Hoje, “passamos de uma mestria inteiramente segura, rigidamente enquadrada às regras, para uma mestria Frouxa que se desenvolve no cenário dos afetos e da relação imaginária (narcísica, especular)” (IMBERT, 2001, p. 61).

No âmbito educacional, isto conseqüentemente, produz uma série de situações de repressão, angústias, frustrações, e dependências no laço pessoal e afetivo professor-aluno.

Neste contexto, se dantes a mestria atentava suficientemente para um corpo enquadrado à rigidez da regra, na contemporaneidade, como manifesta Imbert a mestria tem a ver com um “*corpo frouxo*”, o qual se distancia das regras, a não ser que estas sustentem e legitimem seus intentos imaginários e seu cenário de prazer. “Um corpo perverso que utiliza as regras com a única finalidade de se livrar de qualquer inscrição da lei” (IMBERT, 2001, p. 62).

Assim, tanto o *corpo frouxo* do educador “*apaixonado*” quanto o corpo austero do educador “*impregnado de moral*” visam assegurar a eternidade. Ambos relevam a “*pregnância da imagem*” no trabalho educativo, vedando “qualquer esboço de um processo de desligamento, de singularização, que viesse a proporcionar a uma fala e a um desejo o descolamento das imagens e dos discursos que os ‘mantinham acorrentados’” (IMBERT, 2001, p. 62). Nesse sentido, não raramente tomarmos conhecimento de “surtos narcísicos” de desrespeito do professor em relação ao aluno.

No ego do indivíduo narcísico “amar” está cogitado apenas à imagem que tem de si, deixando de lado o outro. Porém há outra forma do ego ir de encontro ao

outro, é saindo de si pela via da alteridade. Esta proporciona a interação, equalizando as diferenças entre o eu e o outro, permitindo a interação e a aceitação. Na concepção de Fromm (1978) este é o *amor produtivo* cujas formas se expressam no desvelo, na responsabilidade, no respeito e no conhecimento.

Desse modo, se por um lado, o professor entra em jogos de amor e ódio, de sedução e rejeição, do outro, o discente será guiado a identificar-se, com as imagens, as “belas imagens” (do mestre, do saber) e não tanto com este ou aquele traço simbólico. O que queremos ressaltar neste contexto específico, é que as regras estabelecem uma boa relação com o narcisismo do eu, uma vez que ao “controlar” e “ligar”, contribuem para forjar “boas formas” e “belas imagens”:

Assim, na fase eufórica da elaboração de seu eu ideal, o mestre saberá recorrer às regras que lhe permitam dar forma, da maneira mais brilhante e prestigiosa, a esse material de que dispõe. Aqui, as regras serão as mesmas que presidem à instalação de qualquer dispositivo, de qualquer inovação, de qualquer organização capaz de fabricar a imagem mais sedutora do Eu-Mestre (IMBERT, 2001, p.83).

Neste sentido, o professor como figura idealizada, a fim de “preencher” suas necessidades narcísicas, esforça-se em dar particular importância ao que o aluno deseja na relação educativa.

Buscando equacionar nossas ideias nessa direção, invoco aqui uma sucinta contribuição de Caetano Veloso. Num dos trechos da sua canção, “Sampa”, encontramos:

“... Quando eu te encarei frente a frente não vi o meu rosto
Chamei de mau gosto o que vi, de mau gosto, mau gosto
É que Narciso acha feio o que não é espelho...”

Tal afirmação se encontra no registro da relação especular de onde consiste a ferida narcísica provocada pela queda do ideal ao qual se apoiava – o *eu belo* (se por ventura, ver-se refletida a imagem não aceita, a face oculta de Narciso). Neste aspecto, tomando a si próprio como objeto amoroso, a ação do professor dependerá, grandemente, de sua capacidade de lidar consigo mesmo, ou seja de não se deixar emaranhar pela armadilha narcísica. Diante disso, podemos mesmo sublinhar que:

O sujeito narcísico brinca com as regras; poderá exibir uma conduta moral, mas, em todos os casos, abster-se-á de qualquer engajamento sério que o leve a correr o risco de perder suas identificações imaginárias, ou seja, a deposição de sua Mestria (IMBERT, 2001, p.70).

A questão que formulamos neste contexto é a seguinte: Os professores estão dispostos a correr o risco de perder as figuras e imagens as quais estão apoiados, em nome de um projeto praxista comprometido com a produção de si e do outro? Certamente, como manifesta Nasio (1995, p. 19), “não somos a imagem do espelho, isto é absolutamente certo, mas, do ponto de vista do Eu, a imagem é o Eu”.

Neste rumo, seguindo os passos de Millot (2001), verificamos que a mesma assinala que no investimento narcísico da criança está apoiado, particularmente, um dos danos da educação: a ocupação de um lugar no desejo do professor (e dos pais), que se configura alienante em todos os sentidos, uma vez que aquela será amada como outro, diferente de si mesma. Millot (2001) aponta que é pela alienação da criança no desejo de pais e professores que devem ser explicadas também as exigências de uma moral excessiva “de que a criança se apropria, torna suas, e sob as quais sucumbe no esforço de satisfazer os anseios parentais”(MILLOT, 2001, p. 88).

O trecho da canção de Caetano Veloso remete-nos, no mito de Narciso, à imagem que nós docentes temos de nós mesmos no paradigma especular: Não tenho afeição por aquilo que não se pareça com o que já fui, ou com o que sou agora, nem com o que desejaria ser. Confrontado pelo que lhe é estranho, o narcisismo docente tende mesmo, pela via da diferença, à rivalidade, à disputa, ao se vê ameaçado pela singularidade do aluno; como se não pudesse co-existir com este.

O autoritarismo, também característico desse estranhamento especular do narcisismo, aferido como sinal de fraqueza, lança mão da violência como forma de obtenção de poder. Freud (1987) cogita que deste esboroamento do “estranho” procede a tentativa de “apagar” as singularidades do outro, negando o diferente e afirmando o igual – eu.

Também em Freud (1976b) encontramos uma congruência oportuna sobre esta reflexão da figura docente. Trata-se mesmo do “*super-homem*”; imagem forte e independente da qual desfrutava o pai primevo. Ele não necessitava amar ninguém,

a não ser a si próprio, ou àqueles que estritamente atendiam às suas necessidades. Aos objetos do seu ego não dispensava mais que o necessário. Adorno (2003, p. 105-106) expressa que o reflexo desta imagem:

representa o professor como sendo aquele que é fisicamente mais forte e castiga o mais fraco. Nesta função, que continua a ser atribuída ao professor mesmo depois que oficialmente deixou de existir, e em alguns outros lugares parece constituir-se em valor permanente e compromisso autêntico, o docente infringe um antigo código de honra legado inconscientemente e com certeza conservado por crianças burguesas. Pode-se dizer que este não é um jogo honesto, limpo, não é *wnfairplay*. Esta *unfairness* (desonestidade) — e qualquer docente o percebe, inclusive o universitário — também afeta a vantagem do saber do professor frente ao saber de seus alunos, que ele utiliza sem ter direito para tanto, uma vez que a vantagem é indissociável de sua função, ao mesmo tempo em que sempre lhe confere uma autoridade de que dificilmente consegue abrir mão.

Também, outra face desta hostilização, trata não mais de ajustar o outro ao eu, mas de torná-lo invisível, ou mesmo inexistente.

Mirando as ciladas da esfera narcísica, Freud considera apropriado alertar o professor contra a tentação de modelar o aluno em função de ideais docentes próprios, indicando que este último respeite as disposições e possibilidades daqueles.

Ora, se como afirma a concepção freudiana, o inconsciente é “um modo de funcionamento psíquico que se mantém em atividade pela insistência repetitiva do desejo” (KEHL, 2002a, p.118-119), poderíamos considerar “não-ético” um comportamento docente operado ao nível da inconsciência? Se direcionarmos nossa atenção para Aristóteles notaremos que este responderia negativamente a esta pergunta, uma vez que sob seu ponto de vista, o que é da ordem do inconsciente é involuntário. Já Marcuse sinalizaria que sim uma vez que, segundo sua crença, os indivíduos optam em ficar na perversão. Freud se apressaria em dizer que por existir o inconsciente, dado comportamento poderia escapar a qualquer tentativa de domínio. Apesar disso, “*Freud trataria de deter o educador na inclinação a uma identificação narcísica com a criança*”. (MILLOT, 2001, p.87- 88, grifo nosso)

Ao esperar que a educação renunciasse a se apoiar na “ilusão” dando lugar a “realidade”, Freud, conforme afirma Millot (2001), esperava mesmo que a educação deixasse de dar primazia ao narcisismo, até hoje tão vastamente utilizado e reforçado. Temos assim uma clara indicação de que o professor que não se despoja

de seu preceito de “poder”, descendo de sua “fortaleza narcísica”, condiciona o aluno ao seu próprio desejo. Despindo-o da condição de sujeito desejante, o impossibilita de construir suas próprias significações. A psicanálise interessa ao educador no sentido de que este saiba não abusar de seu papel e se desvencilhe do narcisismo, evitando constituir o aluno como seu eu-ideal. Trata-se mesmo de um “*engajamento ético*” como veremos no capítulo posterior.

Nesta convivência transferencial, não é difícil identificar porque a relação professor/aluno, quando fortemente idealizada, tende a promover, na criança, peculiaridades sintomáticas de ingresso ao conhecimento.

Em termos gerais, Millot (2001) expressa, sem hesitar, que sob o domínio do *princípio de realidade*, o específico da educação é mesmo a formação e o reforço do ideal-do-eu. Conforme afirma, Freud participa que, uma vez que a educação está inclinada a garantir o domínio do princípio do prazer pelo princípio de realidade, a tarefa do educador contribui mesmo para a formação do Ideal-do-eu, tendo este uma imprescindível função reguladora, normativa.

Uma vez que a adaptação do indivíduo ao mundo encerra a finalidade de sua ação, Millot (2001) especifica que, em nome da razão e da “realidade” os educadores impõem as leis. As “ilusões”, como Freud classifica, nos confortam em nosso mal-estar, ou em nosso bem-estar, apenas se forem recalçadas. Assim, conforme a autora estão alicerçados o fundamento e a meta das práticas educacionais.

Portanto, há de se admitir que todo processo educacional reclama que o educador ocupe o lugar de Ideal-do-eu, haja vista que, este último, apesar de alienante, é fundamental na inserção do indivíduo no universo simbólico, uma vez que se apresenta como exigência da lei. O trabalho educativo se efetiva na afirmação do Outro com seu Ideal. Assim, “encontramos, dentre as funções privativas do ideal-do-eu, o exercício da prova de realidade”. (MILLOT, 2001, p. 128)

A partir da análise de Aichhorn, Millot (2001, p. 128) considera ainda, que o ofício do Ideal-do-eu pode mesmo estar “na origem da delinquência, da inadaptação social e dos distúrbios de caráter” do indivíduo enquanto adolescente e, também na fase adulta. Quanto a isto, segundo Millot (2001), Aichhorn conclui que apenas a partir de uma nova orientação do Ideal-do-eu, poderia haver uma transformação no caráter do indivíduo “a-social”.

Com efeito, em meio aos desafios egóicos da 'cultura narcísica', um projeto especificamente ético na cena educacional, conduz o professor a enfrentar na questão do sujeito, "o reconhecimento de sua essencial singularidade, de seu poder essencial de ex-sistir fora de quaisquer matrizes pulsionais, narcísicas, institucionais, ideológicas, nas quais ele poderá vir a enclausurar-se" (IMBERT, 2001, p.66).

6 EDUCAÇÃO: A OPOSIÇÃO DA REGRA?

O processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema [...]. Um projeto ético-profissional implica um processo permeado por conflitos e contradições, e suas determinações fundantes extrapolam a profissão, esbarrando nas condições reais da vida social (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIAK, 2005, p. 129).

Em face da “crise contemporânea do desmoronamento das referências simbólicas, de onde resulta o desenvolvimento correlato de relações invadidas pela inércia imaginária¹²” (IMBERT, 2001, p. 61), os educadores, mobilizam-se no sentido de adequar suas práticas às especificidades e transformações fortemente marcadas pela demanda de tecnologia e ciência que, ininterruptamente, se inscrevem no mundo atual, no bojo das quais se acirra o recrudescimento das relações humanas. Verifica-se que mesmo neste desmonte, os enunciados morais continuam fortemente aquecido no senso comum nas sociedades do ocidente.

Neste contexto, a ética, flutuando entre o individualismo e o utilitarismo no cenário pessoal, pode ser entendida como o princípio para a qualidade das relações.

Assim, através dos enunciados de Barrere; Martucelli (2001), a escola ocupa duas posições distintas: lugar de transmissão de valores morais e palcos de promessas éticas. O problema fundamental desta esfera, conforme os autores, esbarra na incapacidade desta em reconhecer, em grande monta, as consequências do primado da ética sobre as preocupações morais.

[...] tanto os docentes como os discursos institucionais, que se atêm demais a uma representação ideológica da ordem social, costumam a reconhecer a legitimidade das preocupações éticas contemporâneas e continuam associando-as em massa a um individualismo dissolvente [...]. Na ausência de modelo ético ao qual se apegarem, são obrigados a reconhecer o espaço de julgamento e de ação dos alunos e a aceitar que eles tenham de agenciar e construir os significados de estudos que, para muitos, já não são óbvios (BARRERE; MARTUCELLI, 2001, p.262-265).

Perseguindo um projeto ético alternativo para a esfera escolar, Imbert (2001), na defesa de uma ética que nega a moral repressora, produz uma possibilidade ímpar

¹² Enunciados delirantes. Relatividade essencial que corrói os fundamentos de todas as crenças.

de se pensar a ética nos dias atuais. Como afirma Imbert (2001), os educadores são, comumente, bons peritos de moral. Nestes termos, pode-se dizer que a moral compõe a própria essência da empreitada pedagógica. Ainda mais adiante de seus objetivos de instrução, a escola como instituição compreendida como conjunto das regras instituídas, “já prontas – regras lastradas com uma verdadeira ‘inquietação imaginária’”, socializa no sentido herdado de uma “regularização” e “moralização” da criança, a qual se afirma, possui naturalmente uma disposição para a “irregularidade” e para a “anarquia”.

Como trata Imbert (2001) queira ou não queira, o professor tem de lidar com as regras uma que como afirma “está fora de cogitação que ele venha a suprimi-las”.

Conforme inscreve o referido autor, de Platão a Durkheim, atravessando Kant até Chevènement, a instituição escolar permanece sendo o espaço e o tempo da aquisição dos “bons hábitos”, aos quais estão sujeitos não apenas o “nascimento” do indivíduo conformado às normas, mas também o da “alma coletiva”. Imbert (2001) esclarece que na observação de Durkheim ao invés de auxiliar na emancipação do indivíduo, para libertá-lo do meio que o envolve, a moral tem como função principal transformá-lo em parte componente de um todo, retirando-lhe assim algo da liberdade de seus movimentos. Partindo desta concepção prévia, importa-nos fazer a distinção entre moral e ética sob sua perspectiva.

Primeiramente, Imbert (2001) nos coloca frente a frente com o modo com o qual a ética e a demanda subjetiva que a mesma reclama, discorda radicalmente de qualquer empreitada de formalização ou de moralização, esclarecendo-nos a diferença que compõe sua base e seu fundamento: a distinção entre a regra (lei-código, lei institucional) e a lei simbólica.

A regra é o preceito constitutivo dos “hábitos” e das formalizações. É ela que instala o vínculo; reunindo e mantendo o todo unido. Ao comportar-se desse modo, incorre na possibilidade de se deixar levar pela “vertente de uma produção de “belas formas”, cujo objetivo secreto seria a fabricação-de-uma-imagem, o estabelecimento de um Eu magistral que não cedesse sua independência” (IMBERT, 2001, p.23). Ocorre também que a regra é a esfera sem a qual, a transgressão não adquiriria sentido.

Assim, o autor afirma que a ética opõe à regra e a seus efeitos imaginários a eficácia da lei que torna viável aos homens “separarem-se, além de se sentirem e viverem diferentes” (IMBERT, 2001, p.23). O “engajamento ético” se diferencia da

obediência às regras, colocando o sujeito num patamar que transpassa as prescrições, exortações e práticas morais, tanto, que o sujeito é levado a estilhaçar seus efeitos. A ética “situa-se antes de qualquer conformidade moral; ela o procede na ordem do fundamento” (IMBERT, 2001, p.16).

Se vista deste ângulo, a educação pode mesmo ser tomada como transgressão, em relação às práticas de modelagem e moralização. Apesar disso, essa transgressão não preconiza a abolição da lei. Portanto, Imbert (2001) afirma que a função do professor é mesmo transgressora:

Em pleno âmago da ordem instituída, de suas salvaguardas, de sua violência e de suas habituais sanções, o educador dá testemunho de Outro engajamento: nem guardião, nem reparador; seu objetivo não consiste em uma instalação de conformidade ou em uma ‘regularização’, na medida em que essas duas funções visam exageradamente o recalque do sujeito (IMBERT, 2001, p.139).

Para Imbert (2001), o “*engajamento ético*” não pode ser percebido pelo controle e pela posse, nem tão pouco pela manutenção de um “*estado do ser*” para sempre de-finido e avaliado. Este engajamento se caracteriza como “ato de des-interessamento” em que o ser desfaz sua própria posição de ser. Circula em torno do deslocamento do imaginário para o simbólico no enfrentamento com o real. Tais atos, para além de qualquer lógica ou teoria, possibilita o “surgimento abrupto” do mandamento ético, direcionando-se à *práxis*.

Nesta direção, Imbert (2001) procedendo uma distinção periférica entre a *práxis* e a *poiesis* aristotélica, coloca em cena as características de ambas no projeto pedagógico de inclinação “ética”. Como aborda, a *poiesis*, alimentada pela nova racionalidade, é realizada de uma obra (*érgon*) exterior ao sujeito. Disso resulta que a atividade da empreitada se acaba quando se alcança a finalidade:

[...] quando a casa está terminada, deixa-se de construir; quando se conseguiu o ‘emagrecimento’, deixa-se de emagrecer [...]. Esses fazeres dependem da ação transitiva e fabricadora; representam meios e não fins que permaneceriam imanentes à ação; aqui estamos em presença de uma atividade imperfeita, de um ‘movimento’ e não de um ‘ato’ (enérgeia) propriamente dito. (IMBERT, 2001, p.30).

Em direção oposta, a *práxis* é, definitivamente, um ato (*enérgeia*):

é uma ação ‘cujo único fim será ela mesma, que aperfeiçoa o agente e não tende para a realização de uma obra fora desse agente: seu fim último não é senão o uso e o próprio exercício [...]. Identificado inteiramente com o agente, o ato não se esgota em uma produção (IMBERT, 2001, p.30).

Como afirma Imbert (2001), Castoriadis sublinhava que existe de fato, uma produção (*érgon*) da pedagogia que, “à semelhança da análise e da política, é uma atividade ‘prático-poiética’”. Os educadores e pedagogos, tradicionalmente, privilegiam com suas práticas a função poiética, quando miram a fabricação de sujeitos-objetos submetidos a distintas regras; são fazeres onde a questão da capacidade de autocriação dos sujeitos tendem para a irrelevância.

O “engajamento ético” não comunga com tal atividade; é comprometido com a práxis. Ao aderir a perspectiva poiética, o professor sugere o esquecimento da *práxis*. A *práxis* pedagógica agrega pela identificação simbólica e não pela segregação imaginária. Portanto, “Ao projeto praxista de autoprodução opõe-se assim o projeto poiético de uma modelagem de si e dos outros, de uma fabricação perfeitamente regulada e acabada” (IMBERT, 2001, p.35). A dimensão poiética como atesta Imbert, supõe como marca o “*postulado do vazio*”, aonde a *plenitude* que um dia, porventura, o sujeito vier a concretizar, será a *plenitude do outro*.

Na concepção imbertiana, a ética interroga a unicidade e a singularidade dos sujeitos, possibilitando a cada um discernir criticamente *a fim de não se deixar englobar, massificar*. O engajamento ético, simultaneamente, dá as bases e as desmonta: ao passo que se põe como fundamento, indaga a ordem e o controle do eu assumido na disciplina moral.

Assim, a ética move as portas da criação, onde cada sujeito seja confrontado com a empreitada de uma incessante autocriação. Na visão de Imbert, a relação pedagógica é observada como uma sutura numa relação acabada, entre personagens inteiramente acabados. O engajamento ético, solta as amarras dessa sutura modificando-a, “destotalizando-a”, às vistas de uma nova “totalização” que será sempre inacabada e “inacabável”.

Neste caso, a lei não origina normas e regras que organiza o Um totalidade de um indivíduo ou de um coletivo, mas sim a inscrição de um apartamento que diferencia, desliga e liberta o indivíduo. Com efeito, a epígrafe inaugural dessa lei criadora do desejo e da palavra é a interdição do incesto que ajusta a distância do Sujeito à Coisa (das Ding). Consideremos as reflexões de Lacan (1988) em “*A ética*

da psicanálise” ao interpretar monologicamente o estatuto dos dez mandamentos, manifestando, em sua leitura, a eficácia da lei. A seu ver, eles se destinam a afastar o sujeito de qualquer realização do incesto, dando ao mesmo, condições para que a fala subsista.

Imbert (2001) considera que “é na ordem da cultura que a lei funciona. Esta tem como consequência excluir sempre o incesto fundamental, o incesto filho-mãe, que é enfatizado por Freud” (LACAN apud IMBERT, 2001, p. 24).

Isso nos conduz a nos interrogarmos sobre o sentido dos dez mandamentos, uma vez que estão vinculados, da maneira mais profunda, àquilo que regula a questão do sujeito em relação a ‘das Ding’, uma vez que essa distância é justamente a condição da fala, uma vez que os mandamentos são a condição da subsistência da fala como tal (LACAN apud IMBERT, 2001, p.113).

Nessa discussão, o autor especifica os dois instantes da dimensão simbólica: a regra e a lei. No primeiro deles está aportada uma inquietação imaginária; um ensaio de modelagem e ordenação, de sua “pulsão de mestria” na busca de “boas formas” individuais e coletivas. O segundo, apartado dessa inquietação inclina-se para orientar,

[...] a constituição-reconstituição de um campo onde o inter-dito da lei articula-rearticula a diferença entre desejo e pulsão, entre o sujeito e o eu; um campo onde, em poucas palavras, aos enclausuramentos imaginários, aos desafios egóicos de poder e segurança, opõe-se o objetivo da existência de sujeitos; ou seja, o projeto de desprendimento das ‘boas formas’, assim como das ‘más’, formas, de resgate das imagens já fixadas e dos discursos já desgastados (IMBERT, 2001, p. 112-113).

Para aclarar a diferença entre os impasses da regra e a abertura da lei, Imbert (2001) recorre ao perícopo da mulher adúltera, no Evangelho de São João (capítulo 8, versículos 1 a 11). Segundo afirma, este episódio proporciona um apanhado completo: um momento onde “(...) a regra não faz a lei, onde a interdição-repressão não estrutura nenhum inter-dito e, ao mesmo tempo, um momento em que se efetua a inscrição da lei” (IMBERT, 2001, p. 114). Apoiando-se na concepção de Françoise Dolto, ele analisa essa questão:

Lembremos os dados do trecho evangélico. A regra mosaica pretende que as mulheres adúlteras sejam dilapidadas. Assim, não é sem segundas

intencões que os doutores da lei, os escribas e os fariseus, vêm submeter o caso a Jesus: se este absolver a mulher, irá mostrar-se rival da regra e colocar-se em situação de ser acusado; se a condenar, estará renunciando ao caráter incisivo de sua fala. A interpelação dos Doutores tem por objetivo a instalação de um verdadeiro double-bind. Ora, a resposta de Jesus, que funciona como uma verdadeira interpretação analítica desfaz a armadilha: “Aquele que estiver sem pecado lance a primeira pedra”. A resposta escapa ao face a face por ter sido proferida de uma posição Outra, de uma posição terceira. Sua eficácia consiste em inter-dizer (em se dizer entre) a fruição imaginária que se alimentava das vantagens da regra; a fala vem, de algum modo, separar escribas e fariseus de sua imagem como homens de regra; ela os liberta, propriamente falando, da identificação com essa imagem e os confronta com seu verdadeiro desejo; um desejo que, então, pode ser dissociado da fruição imaginária.

De bom grado, diríamos que o ‘pôr em ato a lei’, realizado por essa fala, desfaz os efeitos de captura da regra – a lei-espelho – e que, nesse mesmo desfazer de onde resulta um abandono radical da sanção legal, vemos a marca do que identificamos como efeito-visado de uma práxis educativa (IMBERT, 2001, p.114).

Desse modo, o autor salienta que o intuito da educação conduz o sujeito a passar da problemática da regra para a problemática da lei; a lei que funda uma extensão humana, de uma fala e de um desejo. Analogamente, Imbert (2001) afirma que essa diferença entre regra e lei admite avaliar o que acontece no processo educativo. No remanejamento e alijamento da dimensão imaginária, a senda do educador em garantir a “atualização da lei”, é um critério ímpar de uma práxis educativa.

Nestes termos, como afirma o autor, “O motor dessa práxis é a ética”; a mesma que permite que se desfaça a “modelagem” da regra, a qual ofusca qualquer intuito de autoprodução.

Assim, ao passo que a proporção da lei abrange a ex-sistência do sujeito, a proporção da regra, nas colocações de Imbert (2001), é uma fabricação-de-imagem, ou em igual sentido, a estruturação de um eu, cujo objetivo maior é criar ligações e subjugar. Assim, na educação:

[...] a grande questão não é, de modo algum, cortar o cordão umbilical, mas subjugar imediatamente o recém-chegado através de vínculos muito mais sólidos: ele recebe um número, um nome, é registrado; tudo o que há de mais natural em uma sociedade em que se fala, se escreve, se fazem contas. Mas, para uma confirmação categórica, sacraliza-se aberta ou secretamente cada uma dessas operações, como se unta uma corda para torná-la imputrescível. Em seguida, em cada um desses pequenos mundos que, volens nolens, o submetido terá de frequentar ou habitar, o mesmo ritual se repetirá indefinidamente: ‘Não se preocupem’, dirá o diretor da

escola aos pais desamparados, 'vamos tomar conta dele para transformá-lo em um homem... livre', é claro, porque esse é o vocabulário de nosso tempo. O que será que se pretende senão segurar os laços que o mantêm confinado e, em seguida, ensinar ao submisso a emaranhar-se estupidamente nas cadeias em que está preso? E se ele mostrar agilidade e docilidade suficientes no manuseio dos diferentes códigos em vigor, não é verdade que lhe será ensinado como fabricar, até mesmo inventar, novos vínculos simbólicos que, durante algum tempo, permitir-lhe-ão controlar novos sujeitos submissos? (LECLAIRE apud IMBERT, 2001, p. 25)

Ora, uma vez que a regra é parte integrante do social e da moralidade, importa que os sujeitos se deparem com ela desde a mais tenra idade. Neste particular, de acordo com Imbert (2001) a educação tem o dever de converter a criança às regras. Partindo deste princípio, a prática educacional interessa-se pelo sujeito, não em sua "*discernibilidade*" e singularidade, mas tão somente no sentido de moldá-lo à ordem vigente de um sistema de imagens e discursos. A afeição à lei e a produção de "bons hábitos", de boas formas exprime um arcabouço de onde toda "*práxis tende a se retirar*".

Outra questão que se coloca é que como manifesta Imbert (2001), Durkheim ao focalizar estudos no "espírito de disciplina" e no "apego aos grupos", promove uma análise sobre os delitos escolares mais comuns, desenvolvendo uma "criminologia da criança" na escola. Segundo escreve Imbert (2001), para Durkheim o alvo da educação se baseia na preservação-prorrogação do corpo social e, para além desse "corpo", do que ele designa expressamente como "a grande alma da pátria". A educação deve ser operada de modo a não haver perdas, nem soluções de continuidade, na perseverança desta "alma".

Neste contexto, o delinquente escolar seria o que causa danos ao próprio sentido do projeto educativo e, em sua missão fundante. Este se consiste mesmo num "irregular". Nas palavras de Imbert (2001), Durkheim afirma que do ponto de vista moral, o irregular é tratado como um incompleto; ele desagrega a unidade, a forma e a ordem das regras. A sanção vem no sentido de restabelecer a regra escolar e, conseqüentemente, a regra social. Ela visa o restabelecimento da esfera simbólica de reciprocidade. Na concepção tradicional, esta restauração livra o "corpo" da anarquia :

Nesta perspectiva manipuladora, o problema é o seguinte: de que maneira agir sobre o delinquente a fim de moralizá-lo; ou ainda, de que maneira obter a garantia de que essa ação exercida do exterior possa operar uma

transformação interna, sem que haja o risco de uma reviravolta pela qual o sujeito-objeto da regra viesse a tornar-se o sujeito-agente de uma 'revolta' que transgrediria qualquer tipo de regra? (IMBERT, 2001, p.126)

Ora, se como observa Imbert (2001), a regra está posta, como se fosse uma "coisa" de que modo, então, submeter o delinquente a esta "coisa" sem despedaçá-lo moralmente? Trata-se mesmo, de um face a face, onde um dos elementos, delinquente ou a regra, será o perdedor. "Aqui trata-se de 'disciplinar' o 'irregular', esse 'incompleto do ponto de vista moral' que prenuncia o 'anarquista' (IMBERT, 2001, p. 122). Sob este aspecto, professor e aluno se encontram num campo de mera "formalizações"; não de atualização da lei, onde o principal objetivo seria a existência dos sujeitos.

Para Imbert (2001), Durkheim preconiza que ao receber a sanção repressora por determinado ato de transgressão a criança é adestrada e não educada, pois na verdade apenas "pagou" de modo passivo a injunção recebida por dada falta. Uma vez cumprida a sanção sente-se quitada consigo mesma. Neste caso, não foi realizada nenhuma "obra interior". Sendo assim, como então evitar que o "delinquente ocasional" se transforme num "revoltado crônico"? Na indicação de Imbert, uma dificuldade fundamental presente na sanção é que ela, ao ser ministrada, provoca:

A vergonha moral que é, aliás, o efeito desejado; mas, uma vez experimentada, essa vergonha acaba por tornar-se menos sensível. Daí o paradoxo: ' a punição apresenta o considerável equívoco de melindrar uma das principais molas da vida moral, diminuindo sua eficácia'. Ao ser infligida de novo, a sanção acaba por estigmatizar aquele a quem ela se aplica; designa-o como ' delinquente' ou, ainda, 'sujeito de baixo valor moral'; assim, rotulado, categorizado, o delinquente corre o risco de nunca mais parar de cometer faltas (IMBERT, 2001, p.123).

Com efeito, o psicanalista aponta que no processo da sanção o momento propriamente educativo, é quando a lei é posta em ato, sem apelos à emoção. Ela se presta a uma reparação criadora de onde pode provir algo novo, retirando de "cena todos os estratagemas de dramatização (vergonha, repreensão)" (IMBERT, 2001, p.135). Conforme a postura adotada, a sanção poderá promover ou uma "*pura e simples repressão-retribuição estática*" ou uma "*reparação-criação*". Nas palavras de Imbert (2001), a sanção genuinamente educativa, "desliga" a reparação da agressão pulsional que poderia ter sido constituída pelo delito. Diante disso, Imbert

(2001) esclarece que em Durkheim, a sanção aplicada no meio escolar por transgressão da regra, deve ser respeitável e útil a quem é aplicada, longe da raiva ou da frieza:

[...] trata-se de administrar uma infinidade de variáveis a fim de que a 'vergonha' seja uma 'boa' vergonha; a fim de que a disciplina 'eduque' e não se contente em 'adestrar'; afim de que a sanção exerça seu efeito, mas não induza à revolta. Uma verdadeira prudência que sublinha as dificuldades da aplicação de uma sanção (IMBERT, 2001, p. 124)

Compreende-se, então, nessa inscrição, segundo o autor, o “*remanejamento da questão da sanção*” e, de forma mais específica, um “*remanejamento da questão da regra*”. Nessa concepção, tem-se a dupla função da regra na visão durkheimiana: ao passo em que permite um campo estruturado à ordem do simbólico, se encarrega de preservar sua vedação. Assim, Imbert (2001, p. 110) considera que o objetivo da educação, em seu sentido fundamental, “mantém um ângulo de abertura que nenhuma vedação conseguirá fechar”.

Nas peculiaridades em que a empreitada de moralização (educacional) permanece fazendo a troca do cordão umbilical por novas ligações morais “muito mais sólidas”, o projeto ético caracteriza-se principalmente por cortar tais ligações. Esse corte efetua-se, porquanto o referido projeto reinscreve, na esfera das práticas, a aceitação da liberdade e da singularidade essenciais do indivíduo, mais precisamente porque, às regras que instauram ligações, subjagam.

Desse modo, Imbert (2001) estabelece que no campo educacional, o engate ético pode ser entendido como “a atualização da lei”, inter-dição de uma fala que, simultaneamente, “confessa” e provoca a interrupção do jogo dos impulsos e da fruição imaginária dos quais se nutre o par educativo. O engajamento ético conduz à precedência de todos os regulamentos e prescrições morais. Ao passo que a moral delinea “boas formas” da conduta, a ética interpela o sujeito preso a esta moral, interrogando-o justamente “onde ele acredita estar em regra, além de transtornar as certezas daquele que faz tudo o que é conveniente” (IMBERT, 2001, p.93).

A moral preconiza que o aluno seja recompensado por seu comportamento. Quem age de modo contrário tende a ser “castigado”. A ética, como explicita Imbert (2001), não comporta esta evidência. Na máxima imbertiana, inserir a dimensão ética à do sujeito é entender que algo da ordem do “inesperado” será pensado.

Nesta análise, eis um argumento que pode ser operado na disposição regulada do meio escolar, no contexto de uma transgressão da regra moral:

Na perspectiva ética, a regra nunca está pronta, mas deve ser criada; eventualmente, mediante a transgressão das regras estabelecidas [...]. A questão ética introduz uma falha, uma brecha exatamente onde a relação pretende estar fechada, totalizada (IMBERT, 2001, p. 94).

A ética manifesta que a relação (professor/aluno) não visa o controle do outro, mas sim, dialetiza com o que não se esgota das pessoas e das circunstâncias, constituindo-se, portanto, “o reconhecimento de que a relação é não-sistematizável e escapa à ‘totalidade’”. (IMBERT, 2001, p. 95)

Precisamente, o autor afirma que em Freud, enquanto a moral interdiz a aceitação do desejo, a ética nos coloca frente a frente com tal aceitação; “aceitação da perda de uma realeza imaginária” (IMBERT, 2001, p. 97), onde somos convidados a nos “desapossar” dos “bens” e dos “bons hábitos”. Ainda encontramos nas considerações do autor que o engajamento ético nos chama a transformar os enclausuramentos imaginários presentes nas práticas de ensino, bem como “a afirmar um além desse imaginário”, colocando no cerne da trama pedagógica questões que transpassam as “práticas propriamente ditas”.

Portanto, ela permite abrir um além-metapedagógico da pedagogia que contribui para lhe dar um sentido. Em poucas palavras, a pedagogia só toma seu sentido no horizonte de sua própria superação; sem esta, ela se esgota na circularidade repetitiva de uma atividade social que, por si só, seria seu próprio fim. Esse engajamento, esse trabalho de questionamento, condiciona a abertura do ‘planeta’ docente, assim como a do ‘planeta’ criança (a segunda não acontece sem a primeira); ele estilhaça a esfericidade das identidades acabadas, mobiliza o possível e, fundamentalmente, cria alguma coisa de novo (IMBERT, 2001, p.97).

A essa discussão acrescentamos que, como afirma categoricamente Adorno (2003) em seus escritos de “*Educação após Auschwitz*”, “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita” (Adorno, 2003, p. 118). Imbert, abordando o debate adorniano sobre a questão do compromisso, indica que educar “depois de Auschwitz”, consiste em educar com amplo conhecimento de causa. Para não permitir que Auschwitz se reproduza, “O único poder efetivo contra o ‘princípio de

Auschwitz' seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação" (ADORNO, 2003, p. 125).

Adotando tal postura, a escola se poria a desenvolver um ensino verdadeiro que poria em cheque "o jogo de forças sociais que atuam nos bastidores das forças políticas" (IMBERT, 2001, p. 99). Esse ensino, como trata Imbert, não surtiria efeito se não estivesse inscrito na ética. Ele:

[...] substitui uma perspectiva fabricadora-manipuladora da educação por uma perspectiva praxista; tal práxis deverá ser entendida, em seu sentido mais profundo, como prática portadora de um intuito de autonomia [...]. O próprio desta práxis consiste em conduzir a uma política da autonomia; uma política cuja avaliação deverá ser feita a partir de sua capacidade, maior ou menor, em não recalcar a questão ética (IMBERT, 2001, p.99).

Como registra, a força autêntica contra a barbárie é o implemento de uma autonomia assentada na temporalidade humana, comprometida com a vontade de resistir "às diferentes engrenagens institucionais, políticas e ideológicas que recalcam a questão do sujeito" (IMBERT, 2001, p. 100).

7 A ÉTICA DO GOZO: A NOVA BASE DA PRODUÇÃO DE VALORES

7.1 As Vertentes da Crise, da Subjetividade e a Educação

Levando em conta as características de alienação e liberdade específicas do momento histórico em que vivemos, tomando por base a desintegração das referências simbólicas esboçada por Imbert (2001), empregamos precisamente a proposição de Kehl (2002a), ao assinalar que no mundo em curso está instalada uma crise ética, a qual produz “sintomas sociais alarmantes”, o que obriga a sociedade a atinar-se na busca de respostas. A autora expressa que de certa forma, todos os sintomas psíquicos são sociais, haja vista que os mesmos só aparecem frente a um estranhamento do indivíduo consigo mesmo. O que Kehl (2002a) classifica como sintoma social diz respeito aos modos de comportamento, de pensamento, ou mesmo a um estilo subjetivo que se coloca na contra-mão da norma social.

Portanto, essa crise, segundo a autora, está bifurcada em duas pontuais direções: no *reconhecimento da lei* e na *desmoralização do código*, que regeu e impôs o ideal e os valores burgueses por pelo menos dois séculos. Aquela, de origem mítica, trata da própria condição dos indivíduos como “seres de cultura”. É manifestada “aos agrupamentos humanos como vinda de outro lugar, que delimita e legitima a existência social” (KEHL, 2002a, p.13). Neste contexto, a educação se põe a garantir a estabilidade (simbólica) e a credibilidade (imaginária) na transmissão dessa lei.

Conforme relata Kehl (2002a), a crise que se refere ao reconhecimento da lei teve seu agravamento com o declínio da era industrial, onde era operada uma “ética do trabalho, do sacrifício e do adiamento do prazer”. Hoje as sociedades ocidentais encontram na questão da liberdade, da autonomia e na valorização narcísica seus grandes alicerces, aos quais estruturam novas formas de alienação inclinadas para o gozo e para o consumo. Nesse sentido, a autora explicita que o “a mais” de liberdade individual que o homem obteve com a modernidade, resulta numa maior inconsciência daquilo a que, sem perceber, somos submetidos, ou seja, numa maior alienação.

Mas, qual seria a amálgama proposição de valor legitimada atualmente pela lógica individualista e facínora do consumo no enfraquecimento do reconhecimento da lei? De que mérito estamos tratando?

Ora, se o grito de guerra da modernidade pautava-se, via de regra, nos processos de ordenação (repressão dos impulsos) e da razão criativa, o da contemporaneidade invoca a desregulação (liberação do *lss*) e a reciclagem, apresentando um novo estágio no ciclo da constituição psíquica dos sujeitos. De qualquer modo, não se trata de considerar que os sujeitos estejam “naturalmente indiferentes ao imperativo da lei, mas sim que a lei, tal como costumamos pensá-la – imperativo de renúncia ao gozo – vai perdendo sustentação na cultura” (KEHL, 2002a, p.14). Disto resulta, que nas estruturas do “capitalismo avançado”¹³, o imperativo subjetivo e psíquico mais fortemente predominante no quadro identitário é a excitação a uma “livre escolha”; a um se permitir, ou melhor dizendo, como afirma a teoria Lacaniana, é uma “imposição ao gozo”.

Nesse contexto, o consumo é a força estruturante da regra moral; ele avaliza quem é o sujeito e qual é o seu “valor” na sociedade. Pode-se considerar que essa ordem apelativa hodierna tem como suporte o ritmo da imagem e da velocidade numa implacável discursividade que, como discorre Costa (2000, p.32), “(...) regem o que deve ser dito e o que deve ser calado (...)”.

Uma vez que, como atesta Kehl (2002a, p.15), a impossibilidade de satisfação direta da pulsão se dá numa realidade organizada pela linguagem:

a entrada na linguagem por efeito da lei é a condição da participação dos sujeitos no laço social [...], o que o apelo contemporâneo ao gozo faz é dificultar o nosso reconhecimento da lei, por falta de uma base discursiva que confira apoio e significado à impossibilidade do gozo.

Nas palavras da autora, no contexto do “direito ao prazer” contemporâneo, o homem vive numa espécie de “estado de euforia” constante. De fato, em termos universais, ela postula que o arauto do apelo “moral” neste contexto é o mercado publicitário. Exhaustivamente, a publicidade lança e conserva suas discursividades apresentando “modelos de sucesso”.

Neste sentido, a nova ordem apelativa da sociedade de consumo, indexou em cada um de seus integrantes, mesmo aqueles que não têm condições para o

¹³ Conceito de HABERMAS (1999) para o capitalismo tardio.

consumo, uma “obrigação moral” de ‘aceitação’ e de ‘exercício’ ao gozo. Existe mesmo instalada uma “ordem” social para ser “feliz”, como se fosse possível viver a vida somente sob essa condição.

Como atesta Zizek (1999) a “palavra de ordem” é “Goza”, seja qual for a natureza do gozo. A máxima superegóica permissiva pós-moderna é você “tem de”, ou como discorre o autor em o “superego e o ato”, mais do que “Poder”, o sujeito contemporâneo “Deve” fazê-lo. Sob este prisma, a promessa de felicidade proveniente do gozo é cumprida; basta “seguir o mestre”.

Não por acaso, a “norma moral” do capitalismo avançado, como classifica Kehl (2002a), sugere uma “hiperesponsabilização” do indivíduo que provém da fase produtiva do capitalismo onde os mesmos são ao mesmo tempo participantes e ‘vítimas’: se o indivíduo “escolhe” algo (seja de que ordem for), essa “escolha” é de sua inteira responsabilidade. Se sofre, alguém tem culpa e por isso merece compensação. Alguns poderão mesmo considerar que trata-se da cultura da vitimização onde o sujeito contemporâneo é “a um só tempo centrado no eu e carente de ser” (KEHL, 2002a, p. 39).

No entanto, ao afirmar que o homem vive hoje sobre o imperativo do gozo, a autora observa que isso não significa que os sujeitos estejam libertos da lei que nos infunde certa renúncia. Nas comunidades ditas tradicionais, as consequências da transgressão ao tabu estavam dadas socialmente. Como observa Kehl (2002a), o sujeito poderia “optar” pela transgressão, mas tinha em mente o que exatamente estava transgredindo e qual seria o preço a pagar por seus atos. Isto liberava o sujeito de dar uma resposta neurótica a seu conflito. O conflito não era intrapsíquico, era entre o sujeito e as regras.

Hoje, abaladas as certezas sobre o ser, o apelo ao gozo origina mais angústias do que gozo propriamente dito; mais violência do que fruição, uma vez que é, normalmente, com violência que os sujeitos reagem aos imperativos. Se outrora as identidades eram compostas por um cenário assegurado pela conformidade subjetiva, onde o homem sofria porque era privado e reprimido, nas sociedades ocidentais hodiernas, o “sofrimento” do homem descrito por Freud, deveria dissolver-se na medida em que “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas” (HALL, 1999, p.25).

Neste sentido, a autora congrega que a violência a qual causa tanto incômodo ao homem atual e ao ambiente escolar, parece ser oriunda dessa “produção significativa” que diz respeito ao gozo, a qual:

[...] confere um lugar de prestígio aos atos destrutivos e às afirmações de onipotência daqueles que se dão o direito de extrair do corpo alheio uma parcela do gozo que acreditam lhes ser devida. Não é tanto o caso de um aumento efetivo dos atos de delinquência que nos ameaça, mas uma espécie de ambígua autorização da delinquência implícita nos códigos morais contemporâneos, em que a castração se confunde com a privação. Ou seja: não se trata de uma falta de gozo, pois esta é constitutiva da condição humana, mas da suposição de falta de um objeto imaginário do qual o sujeito se acredita privado (pelo Outro), e que cabe a ele recuperar a qualquer custo. Mesmo que seja à custa de danos ao corpo do outro, esse corpo que supostamente goza daquilo que o sujeito também se vê impelido a – e impossibilitado de – gozar (KEHL, 2002a, p.15-16).

Este é na visão de Kehl (2002a), um gozo maligno, que desconhece limites e, tem por anseio se valer do corpo e do desejo do outro sem sua permissão. “É o gozo que não quero admitir em mim, mas intuo no meu semelhante” (KEHL, 2002a, p. 31). Nesta direção, não podemos deixar de considerar no contexto em questão, que a “banalização” dos atos de transgressão moral e ético por parte daqueles que o praticam, fazem parte da lista dos sintomas contemporâneos resultantes do apelo ininterrupto por um “estado de gozo” sobre os indivíduos.

Consideremos então que, como manifesta Kehl (2002a) a origem e a transmissão da lei estão mesmo registradas no inconsciente e a Educação (novamente reiteramos) é uma das instâncias existentes na cultura que se empenha em defender uma dada estabilidade, ainda que simbólica, e uma credibilidade de cunho imaginário na transmissão da lei para as gerações. Lembremo-nos, portanto de que cada uma delas tem se composto,

[...] pelo rompimento com o que ainda teria restado de ‘tradição’ para as gerações anteriores”. Cada indivíduo se crê pai de si mesmo, sem dívida nem compromisso com os antepassados, incapaz de reconhecer o peso do laço com os semelhantes, vivos e mortos, na sustentação de sua posição subjetiva [...]. A crise que se refere ao reconhecimento da lei, portanto, se deve à dificuldade do reconhecimento da dívida simbólica – o preço que todos pagamos pela condição humana [...]. É uma dívida com os antepassados e com a coletividade a que pertencemos, seja ela representada por um país, uma cultura, uma religião ou uma classe social”. (KEHL, 2002a, p.13-14)

Um fato que chama nossa atenção no contexto de gozo frenético da geração atual, é que cada vez mais, como observa Kehl (2002b), os adolescentes se identificam, não necessariamente com os criminosos, mas com os marginalizados. Na busca de sua “autenticidade”, os jovens elegem seus próprios valores para serem operados na cultura em que vivem. É bem verdade que essa busca não se aparta do consumo. Assim, ainda que ‘capturados’ pelo consumo, ao buscarem sua própria estética, eles comportam sua própria ética, e nela, inúmeras vezes está atrelado os apelos para a transgressão.

Também, nas palavras de Kehl (2002b) “na sociedade regida pelos imperativos do gozo, todos são teenagers e ninguém se dispõe a sustentar as condições de renúncia necessárias para a transmissão da lei”. No bojo da ideia de prolongamento da juventude, os jovens saem cada vez mais tarde da “dependência” dos pais. Neste cenário, “o valor social do indivíduo é medido, primordialmente, em termos de aptidões e qualidades de adaptação padronizada, em lugar do julgamento autônomo e da responsabilidade pessoal” (MARCUSE, 1999, p. 95).

Com efeito, sob a divisa da hostilidade no reconhecimento da lei, “seria de se esperar que na interface entre o mundo “real” e o imaginário social, o funcionamento abrangente das telecomunicações fosse efficientíssimo na produção de uma nova ética para os novos tempos” (KEHL, 2002a, p. 25). Pelo contrário, Kehl (2002a) professa que a fama parece mesmo se constituir, neste cenário de formações imaginárias que se organizam em torno do *eu* narcísico, num substituto da cidadania. Aliás, não é sem medida, que alunos pratiquem atos transgressivos no espaço escolar por conta deste anseio. Assim, neste cenário de imperativos:

O que é então o superego. Qual é a injunção superegóica que está cada vez mais substituindo a lei simbólica da proibição? O superego (pós-moderno) é a mudança do permissivo “você pode”, para o prescritivo “você deve!”“, o ponto no qual o gozo permitido se converte em gozo ordenado. Todos conhecemos a fórmula kantiana do imperativo incondicional: “Du kannst, denn du sollst”. Você pode fazer seu dever, pois você deve fazê-lo. O Superego inverte essa fórmula para “você deve, porque você pode (ZIZEK, 1999).

Essa prevalência, como determina Zizek (1999) se coloca como uma condição superior, “infinita”, não esgotável que promete e suborna os indivíduos pelas forças totalitárias contemporâneas, fazendo com que a própria noção de identidade dos sujeitos esteja “amarrada” à corda das “necessidades” que foram, implacavelmente, tecidas sobre o *Isso*. Nessa vertente, com as infinitas

possibilidades de “satisfação do *Isso*” e a velocidade com que proliferam essas possibilidades, são necessários cada vez mais “gozos” para que o sujeito se sinta em conformidade com os estímulos frenéticos que lhe são apresentados cotidianamente.

Soma-se a esses imperativos o fenômeno de *teenagização*, proposto por Kehl (2002b), que acontece nos países do ocidente. “Todos querem sentir-se adolescentes, vestir-se como adolescentes, agir como adolescentes”. Nesse contexto, os sujeitos mais jovens adentram num mundo “cujas regras são feitas por eles e para eles, já que os próprios pais e educadores estão comprometidos com uma leveza e uma 'nonchalance' jovem”. Adorno (2003) observa que o defeito mais grave com o qual lidamos na atualidade é o fato de que:

os homens não são mais aptos a experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor [...] provavelmente neste caso o fenômeno em causa não é tipicamente alemão, vinculado ao historicismo, mas sim mundial. Porém, fica a pergunta: afinal, o que é isto. Esta inaptidão à experiência? O que acontece, e o que, se houver algo, poderia ser feito para a reanimação da aptidão a realizar experiências? (ADORNO, 2003, p. 148-149)

Dentre as inúmeras questões que as ideias de Adorno (2003) suscitam, esta da inaptidão da experiência, constitui-se para ele um fato psicodinâmico. Esta inaptidão seria oriunda de um antagonismo em relação à esfera da consciência.

Existe hoje um número cada vez maior de pessoas, principalmente de adolescentes, que querem desprender-se de da consciência e do “*peso das experiências primárias*”, porque isto, apenas dificulta sua orientação. Conforme o autor, estes sujeitos são contrários ao que não é moldado, porque se o aceitassem isto dificultaria sua “orientação existencial”. Neste aporte pode estar colocado a resistência quanto às regras escolares. Este “*fenômeno de ressentimento*” vem acompanhado de uma aversão à educação. Assim:

A constituição da aptidão à experiência consistiria essencialmente na conscientização e, desta forma, na dissolução desses mecanismos de repressão e dessas formações reativas que deformam nas próprias pessoas sua aptidão à experiência (ADORNO, 2003, p. 150).

O que Adorno (2003) deixa evidente nesta questão, é que não se trata tão somente de uma falta de formação, mas da hostilidade diante da mesma. Dessa forma ele menciona uma *educação para a experiência* que equivaleria à educação para a emancipação. “Ela se refere a um plano subjacente à educação formal do eu” (ADORNO, 2003, p.152). Assim, sob este ponto de vista, os sujeitos são formados para a individualidade e para sua função na sociedade.

Assim, sob este preâmbulo, observamos que a problemática dos atos de delinquência moral e ética no cotidiano da escola relaciona-se também, em afinidade, com essa problemática peculiar da manutenção da lei; no conflito contemporâneo que rege a relação sujeito/lei.

Nos chama especial atenção a expectativa atribuída à escola neste contexto. “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais de reprodução estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25). Envoltos na realidade de “estímulos” da sociedade de consumo, a esfera educativa historicamente permanece sendo convocada a dar conta da formação dos indivíduos agregando nestes não apenas conhecimentos, habilidades e competências, mas também “transmitindo” valores necessários à dinâmica das relações sociais.

Limitado em dados aspectos pela “camisa-de-força” da lógica hegemônica, o cenário educativo, mais precisamente os projetos voltados para as questões éticas educacionais “competem” de modo desigual com o ‘cinismo’ e com o imediatismo do apelo ao “gozo”. “Assujeitado” ao desejo compulsivo que lhe é imposto, o público-alvo das instâncias sociais é desde cedo “convocado” à liberação. Nisto temos que isso se aplica também a questão dos comportamentos.

Assim, é no mínimo paradoxal pensar a escola, da forma como se apresenta, num contexto de formação de valores: Se educar é também ensinar a desenvolver o controle das pulsões, como fica o papel do professor diante de uma “sociedade” que excita o descontrole, uma vez que ele mesmo professor está inserido nesta realidade? Que valores podem ser hoje validados no cenário de satisfação dos desejos demarcado pela cultura narcísica atual?

Como atesta Kehl (2002b), essa liberdade tem um preço: o desamparo. Nesse clima de carência e gozo “a vaga de adulto está desocupada. Ninguém quer estar do lado de lá, o lado careta, do conflito de gerações”. Neste sentido, o postulado simbólico do professor escapa ao seu controle. Sem saber muito bem como lidar com esta nova fronteira, a escola, paradoxalmente enxergada por muitos

como instância de “desbarbarização”, vai tendo que lidar com a esfera de uma re-significação narcísica de “gozo”.

Numa análise peculiar, é possível perceber que uma das solicitações veiculadas na cotidianidade pela lógica conativa do capital é “No limited”. Este *slogan*, se assim podemos dizer, sugere evidentemente, além de um “não há limites pra mim” (desde a mais tenra idade, diga-se de passagem), também um convite ao desapego a qualquer tipo de norma ou regra, uma vez que estas se constituem, sob dado aspecto, um “empecilho” à referida determinação.

Podemos dizer que esta é uma lógica que vai de encontro a um dos pontos nevrálgicos e tradicionais da escola: a determinação exaustiva em impor limites. Neste contexto contemporâneo de conflito, não é obstante dizer que “a função propriamente simbólica da regra não é mobilizada ou, no mínimo, se encontra parasitada pela persistência de uma inquietação imaginária” (IMBERT, 2001, p.126). De fato o aluno testa os limites. Se muitas vezes ele não os tem em casa, ele os testa na escola.

Nesse ponto de nossa exposição, podemos mesmo considerar que na esfera dos estímulos do apelo ao gozo, o aluno “pode”. Existe uma “necessidade” posta de que se seja “o cara”. Isso nos suscita uma indagação: na esfera escolar, quem é o aluno? O que o professor faz dele? Essa questão nos leva a refletir sobre o quanto a criança e o adolescente em fase escolar estão envoltos num complexo processo de formação da subjetividade e, no quanto ela deve desde já atender aos imperativos “agressivos” que a ela são dirigidos.

A árdua tarefa de educar contra a “barbárie sistêmica” tendo em vista esta “realidade” engrossa a evocação feita por Freud de uma educação desembaraçada de “ilusões”. Não mais as ilusões regidas pela moral cristã dos primórdios da modernidade, mas agora, especificamente, dos efeitos das “ilusões” promulgadas pelas subjetividades fabricadas pelo capital. Sem dúvida:

a intenção declarada das tentativas de moralização e de racionalização que, atualmente, são desenvolvidas no campo educativo consiste em opor-se à construção de um mundo de onde parece ter desaparecido qualquer objetivo claro e controlável. Mas, na realidade, sob o reordenamento, aparece a pura e simples reação. Daí resulta que a atual pedagogia corre o risco de constituir, sobretudo, um ‘método’ destinado a se proteger da ‘angústia’ e não uma verdadeira resposta à pergunta formulada pelos impasses de um ‘mundo sem lei’ (IMBERT, 2001, p.63).

Em certa medida, é possível afirmar que no repisado discurso dos comportamentos, o homem contemporâneo é crescentemente permeado por instâncias de embate que o constituem e ao mesmo tempo o fragmentam. “[...] somos condenados à permanente criação de significantes que nos identifiquem, sempre parcialmente” (KEHL, 2002a, p. 70). Nestes termos, como anuncia Adorno (2003, p. 141) “a educação já não pode ser uma educação voltada a determinados modelos ideais [...] atualmente ela tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos”.

Com efeito, Kehl (2002a) refletindo sobre a desmoralização do código, segunda vertente da crise ética contemporânea, afirma que ao contrário da lei, o código possui uma origem, apesar de esta se configurar difusa.

O código, dispensando razões e explicações, carece de meios de divulgação e propaganda para que possa ser consensual. Na contemporaneidade, como afirma a autora, assiste-se mesmo a perda de sustentação simbólica do código. A autora pontua, que quando o código é indagado em seu “sentido” (“por que” se deve ou não fazer algo) significa, que a sustentação simbólica (inconsciente) do código se esfacelou.

Perseguindo este preceito, podemos mesmo dizer que já há algum tempo, a desmoralização do código burguês, que apara as arestas do convívio civilizado tem sido observada. Como atesta Kehl (2002a), ouvimos por vezes, aqui e acolá, que “a ‘lei’ é para os manés”; que o ‘barato’, é não seguir regra nenhuma; que “os espertos e os privilegiados sabem como se colocar acima, ou à margem dela”.

Essa “máxima” rege variados comportamentos atingindo em cheio a questão da eticidade no meio escolar. Podemos mesmo considerar que sob ela estão pautados atos como a pichação do patrimônio da escola, os desacatos desenfreados aos professores e aos demais agentes da escola, o bullying e dezenas de outros. Fora dos muros da escola assistimos em geral de tudo: da latinha de refrigerante jogada da janela do ônibus em movimento, à propina oferecida voluntariamente ao guarda de trânsito. Neste sentido podemos mesmo dizer que a “lei de Gérson” nos é familiar.

Esses e outros atos semelhantes, como afirma a autora, não são tomados como um tipo de ‘exceção condenada’, mas como um tipo de ‘conformidade cultural’.

O “padrão delinquencial” fortemente acentuado na sociedade de consumo perpassa o habitus escolar.

Como expressa Kehl (2002a), a psicanálise é considerada por muitos conservadores como co-responsável por essa desmoralização, na medida em que “revelou ao século XX o preço pago pelo controle excessivo dos impulsos que as sociedades oitocentistas haviam imposto a seus membros. A eficácia desse controle exigia, entre outras coisas, um silenciamento sobre tudo o que fosse proibido” (KEHL, 2002a, p.17). Segundo Kehl (2002a), ao desfazer o silêncio, a psicanálise favoreceu a desmoralização de vários tabus e restrições, oriundos do auge da dominação do modo de vida burguês.

Também, como afirma a autora, outra causa dessa desmoralização se deve à sua contradição com o individualismo, que sustenta imaginariamente os sujeitos na sociedade de consumo.

8 EDUCAÇÃO E SANÇÃO

8.1 Um Dilema Moral Contemporâneo

Neste ponto de nossa exposição, voltemos por instantes à indagação de Imbert (2001, p.127):

a regra está aí, como se fosse uma 'coisa'. O problema é o seguinte: de que maneira submeter o delinquente a esta 'coisa' sem estilhaçá-lo como sujeito moral, tampouco habituá-lo a comportar-se sem provocar distúrbios, à margem de seu poder?

Esta é, no atual cenário de demanda ética, particularmente o cenário escolar, uma pergunta que não quer calar. Dita a nosso modo: como lidar com as transgressões morais no meio escolar sem submeter o transgressor ao constrangimento moral? Sem “pagar na mesma moeda”? Para muitos alunos, o medo da sanção é seguido de perto pelo medo da humilhação que a sanção normalmente produz.

Em alguns trechos anteriores deste trabalho, apontamos que o homem se comporta de uma “boa” maneira por “não querer” sofrer a sanção que segue o não-cumprimento de um “dever”, seja ela externa ou psíquica. Sabemos que, assim como no meio penal, onde um detento pode ser beneficiado por “bom comportamento”, na escola isso não se dá de modo diferente. Quem não se lembra das estrelinhas de papel laminado, ou do carimbo de “ótimo” ou “excelente” colocados no caderno por um bom comportamento?

Uma das avaliações em voga no meio escolar, mais especificamente na reunião de pais, diz respeito às notas ou aos pontos conferidos por bom comportamento. Mas, afinal o que significa dizer que um comportamento ou mesmo um ato é “bom” ou “ruim”? Freud (1976b, p. 2) afirma que:

Por detrás das causas confessadas de nossos atos jazem indubitavelmente causas secretas que não confessamos, mas por detrás dessas causas secretas existem muitas outras, mais secretas ainda, ignoradas por nós próprios. A maior parte de nossas ações cotidianas são resultados de motivos ocultos que fogem à nossa observação.

Tugendhat (1997) em seu ensaio sobre a moral e a ética traz à tona sua formulação da palavra moral, ou juízo moral, partindo do uso da linguagem na aplicação dos termos “ter de/não pode” e “bom/ruim”. Estes termos adquirem, a seu ver, um significado ímpar quando utilizados gramaticalmente no sentido absoluto. Em sua interpretação, ao eventualmente dizermos que uma dada pessoa “tem de” agir de uma determinada forma, fazemos menção a uma necessidade prática. Ao dizer que determinado ato é ruim, como “humilhar alguém é ruim”, nos reportamos a algo que é simplesmente ruim. Não é válido apenas para um sujeito ou apenas para a sociedade, mas é um predicado sem complementação.

Com base nesta premissa, traçando um esclarecimento dos juízos morais através do uso linguístico das palavras “bom” e “ruim”, Tugendhat afirma que “não há um significado do emprego gramaticalmente absoluto de “bom” passível de ser compreendido diretamente” (TUGENDHAT, 1997, p. 59).

Primeiramente, de modo geral, o autor expressa que ao empregamos a palavra “bom”, “damos de algum modo a entender que somos a favor” (TUGENDHAT, 1997, p.51). Esta palavra já está mesmo consagrada no sentido “pro-wort” (“palavra-pró”). Também em quase todos os seus usos, “bom” diz respeito à uma “pretensão objetiva universalmente válida”. Ela é compreendida objetivamente, “tanto nos empregos que expressam normas racionais (é bom... = é racional...), como em seus diferentes empregos atributivos” (TUGENDHAT, 1997, p.53).

No caso, Tugendhat classifica de atributivo ordenar objetos a que um predicado se enquadra numa escala de “melhor” e “pior”. O “aprovar”, por exemplo, consiste no julgamento de um ato como objetivamente excelente e faz referência a um “um ser-bom afirmado”. Pode-se dizer que um aluno “aprovado” é um aluno atributivamente “bom”. As notas ou pontos obtidos por “bom comportamento” também se inserem neste contexto.

Dessa forma, podemos ponderar que quando um professor avalia moralmente, ao aprovar ou censurar determinadas ações e comportamentos na sala de aula ou no meio escolar, ele expressa na verdade as normas dadas na sociedade, as quais comportam o “ser bom” legitimado pela sociedade.

Na concepção de Tugendhat (1997), em apenas dois casos, “bom” é empregado sem pretensão objetiva: quando inserido num contexto linguístico subjetivo; gustativamente, por exemplo ou, num emprego isolado como resposta a

um convite. Por exemplo, quando alguém pergunta: “vamos a tal lugar?” e o outro responde “está bem!”. Neste sentido “bom” adquire o sentido prático de sim e, também pode ser entendido como a expressão “com prazer”.

Também para Tugendhat ao falarmos de “bom” ficamos diante de uma escolha. Não se trata de escolher entre o sim e o não, mas:

Assim como se chama escala de comprimento à escala em que se ordenam objetos, de tal modo que se produza uma série em que um objeto é mais longo do que outro mais curto do que ele, assim também ordenamos em situações de escolha as possibilidades, segundo uma escala de “melhor” e “pior”. Podemos chamar esta escala de escala de preferência (Präferenzskala) e, quando a palavra “bom” é empregada objetivamente, de escala de excelência (Vorzüglichkeit): o melhor é o que é digno de ser preferido, o que é preferido de modo fundamentado. [...] dizemos que “bom” é uma palavra para a excelência objetiva (TUGENDHAT, 1997, p. 53).

Tugendhat chama nossa atenção para o fato de boa parte da socialização da criança estar apoiada no desenvolvimento de um conjunto de capacidades sejam elas corporais, instrumentais ou técnicas. Ser bom nestas capacidades é especialmente importante para vida adulta, atuando mesmo na própria impressão que o indivíduo tem sobre si, de ser bom ou não em suas capacidades e também no desenvolvimento da própria autoestima.

Ao perseverar no emprego atributivo de bom, Tugendhat (1997) se apropria de uma ideia básica para a educação. Trata-se de seu caráter de socialização e de reprodução cultural, nas quais a aprendizagem do aluno se relaciona ao desenvolvimento de capacidades que são “pesadas” numa escala de “melhor” e “pior”.

Nas ponderações de Tugendhat (1997), se um aluno vai mal em uma dada capacidade que é para ele importante, a reação é de vergonha. Para o autor, esta pode ser definida como “o sentimento de perda de autoestima aos olhos do outro” (TUGENDHAT, 1997, p. 61). Tugendhat também destaca que vergonha é também uma reação emocional quando o indivíduo fracassa moralmente.

Ocorre que para além das capacidades específicas importantes para o nosso desempenho:

há uma “central para a socialização, e esta é a capacidade de ser um ente socialmente tratável, cooperador, [...] gostaria apenas de afirmar que as normas morais de uma sociedade são exatamente aquelas que fixam tais

padrões, isto é, que definem o que significa ser um bom ente cooperador. Nos juízos em que dizemos que pessoas são boas ou más, julgamos as pessoas não relativamente a capacidades especiais, mas com respeito a essa capacidade central (TUGENDHAT, 1997, p. 61).

Para Tugendhat (1997) um dos predicados importantes para a questão moral está ancorado na *autonomia coletiva*. Neste sistema moral, cada sujeito está submetido aos demais por um querer recíproco. Os indivíduos estão subordinados às normas morais feitas por todos. O fato de que numa sociedade, “todos exijam reciprocamente o comportamento moral significa que cada um 'tem de' (muss) ser assim” (TUGENDHAT, 1997, p. 63), independentemente da vontade de querer que seja assim. O “tem de” gramaticalmente absoluto adquire precisamente, neste contexto, o peso de um “tem de” incondicional. Deste modo, o exigir mútuo é o fundamento da obrigação moral.

Na autonomia coletiva de Tugendhat (1997) é importante que cada sujeito se entenda como parte de uma engrenagem social. Por isso, seu ato de violação trará indignação aos demais, podendo trazer para si próprio a culpa. A insatisfação e desaprovação coletiva (*afeto moral*) é a reação às ações imorais.

Em nenhuma moral se crê que os padrões de justiça, assim como também o resto das normas morais, sejam simples convenções. Toda moral, e por isso também todos os padrões de justiça, têm sempre a pretensão de serem justificados. Os membros da comunidade têm que subordinar-se ao sistema de normas em que consiste uma moral, e sendo as normas sempre algo que limita a liberdade de cada um, cada qual necessita de uma razão, de uma justificativa para subordinar-se. (TUGENDHAT, 1997b,p.46)

Também na visão de Tugendhat, o critério para os juízos morais está profundamente enraizado na linguagem, haja visto que “ todos os enunciados nos quais ocorrem, explícito ou implicitamente, com sentido gramatical absoluto o “ter de” prático, ou uma expressão valorativa (“bom” ou “ruim”) expressam juízos morais” (TUGENDHAT, 1997, p.39).

Assim, nas palavras do autor, o “tem de” das normas morais, gramaticalmente absoluto, é relativo no sentido de ser relativo a uma sanção. Ele não é pensado distanciado da sanção.

Essa máxima lança as bases do sentido dado por Tugendhat (1997) para a sanção moral. Esta consiste correlativamente em vergonha para uma determinada pessoa e em indignação para os outros. Nisso se distingue a vergonha moral da

vergonha não moral. A indignação dos outros opera como sanção. “Somente é sensível à determinada sanção da indignação quem a internalizou na vergonha” (TUGENDHAT, 1997, p.39). A este mecanismo Tugendhat o chamou de sanção interna. À isto, pode-se atribuir, nas palavras do autor, a formação da consciência moral (Gewissen) .

O desenvolvimento desta pressuposta obrigatoriedade moral “consiste em que o indivíduo, de sua parte, se queira entender como membro da comunidade” (TUGENDHAT, 1997, p.39). Em primeiro lugar, o “eu quero” implica que o indivíduo tome para si sua identidade como membro da sociedade ou como parceiro *cooperador*, a que pertence a escala do “bom” e “mau” de forma gramaticalmente absoluta.

Em seguida, ele se enxerga como participante de uma gama de pessoas que, sob a égide da sanção interna da indignação e da vergonha, exigem reciprocamente umas das outras que as regras constitutivas das identidades não sejam feridas. Portanto, conforme destaca Tugendhat (1997), o indivíduo tem de ter assumido em sua identidade, o “ser-assim” e o “ser-bom” que a ela se associa. Importa com isso sublinhar que:

Com este ato de vontade não se quer dizer que o indivíduo já queira diretamente ser bom, mas certamente que se quer considerar como pertencente a este mundo moral (“a este mundo moral” que se define mediante o fato de que todos exigem de todos – relativamente à sanção interna – serem bons membros da sociedade, em um determinado sentido de “bom”). Sem este querer-pertencer, ele não pode sentir vergonha quando fere as normas correspondentes, nem indignação quando os outros as ferem. Com este ato de vontade o “ter de” gramaticalmente absoluto é mais uma vez relativizado (TUGENDHAT, 1997, p.64).

No fundamento da obrigação moral, antes mesmo dela, encontra-se uma decisão sobre se queremos ou não nos comprometer moralmente com as exigências. O “eu quero” está decisivamente à base da assunção da consciência moral. Ele precede o “tem de”, porque a sanção, na perspectiva do autor, deve ser interna. A “sanção pertencente ao cosmos moral tem de ser interna, já que a indignação não pode ocorrer sem a internalização através da vergonha” (TUGENDHAT, 1997, p. 64). Em contrapartida, o “eu não quero” é uma possibilidade da qual cada indivíduo dispõe de não se querer entender como membro do cosmos moral.

Esta parece ser uma interpretação plausível para a compreensão do problema da transgressão moral no meio social e, especificamente no meio escolar. Ao que parece, cresce o número de “adeptos” do “eu não quero” inseridos na comunidade escolar. O ato de não-querer-pertencer “libera” o aluno da sanção que consiste no sentimento de indignação e vergonha, colocando-o a mercê da sanção que, como afirma Imbert (2001), “restaura a autoridade da regra”.

Assim, na compreensão de Tugendhat (1997), quem não tem senso moral não se envergonha moralmente nem se indigna com outrem. Desenvolve tão somente um comportamento instrumental para com as regras morais. Isto corresponde filosoficamente ao contratualismo moral. Podemos observar isso muito nitidamente em determinados comportamentos operados na escola.

Também, é importante aqui pressupor que um aluno constrangido por uma sanção pode ser levado a cometer, como visto a pouco em Aristóteles, um ato voluntário de transgressão e agressão.

Esta internalização na percepção de Tugendhat (1997) pode ser tomada com o auxílio das formulações freudianas sobre o superego. Como outrora fora abordado, este apenas pode se formar se “*(estruturalmente antes de, factualmente simultâneo a)*” se formar o ideal do ego:

Para o menino, o pai é, segundo Freud, o ideal do ego, isto é, a criança diz para si mesma: quero ser assim. Introjetando em si deste modo a imagem do pai, tem de necessariamente assumir igualmente o pai como instância punitiva na própria identidade, e assim se forma o superego. Parece ser logicamente forçoso que somente se alguém se identifica pode dizer sim à instância punitiva, e somente então esta se pode tornar uma sanção interna (TUGENDHAT, 1997, 65).

O autor expressa neste sentido que o fenômeno de “lack of moral sense”, reconhecido na psicopatologia, também pode ser visto como um “não querer” participar da comunidade moral que sempre nos acompanha. Na psicopatologia este defeito da consciência moral é tomado apenas como um fenômeno patológico que remonta a dados danos autísticos na primeira infância.

Considerando que a consciência moral é produto de um “eu quero”, o autor supera as especulações feitas por várias éticas tradicionais (especialmente a de Kant), de que a consciência moral seja algo fixado em nossa consciência por obra e

graça da natureza. “Somos na realidade mais livres, nossa autonomia vai mais longe do que é visto por tais abordagens” (TUGENDHAT, 1997, p.66).

Assim, Tugendhat (1997) afirma que somente defende uma postura moral no âmbito da escola aquele que exige que os outros se indignem do mesmo modo, assumindo o conteúdo em sua consciência moral. O conteúdo refere-se àquilo que é considerado por todos como consoante à seus interesses, ou ainda, aquilo que é profícuo ao interesse de todos. “Uma atitude que não se situa na estrutura intersubjetiva da exigência não é uma atitude moral” (TUGENDHAT, 1997, p.68).

Nas palavras do autor as exigências recíprocas que envolve a sanção, se impõem na aprovação e na crítica. Uma vez que o conteúdo referente às exigências levam em consideração o “querer” de todos na comunidade escolar, então “ o conteúdo se adequa com a forma” (TUGENDHAT, 1997, p.95).

Por fim, para concluir nossas colocações, fomos mesmo tentados a lançar mão de Nietzsche (1998) para explicitar que a sanção, ou na interpretação utilizada por ele, o castigo, pode ser usado e interpretado de várias maneiras. Pontuando a questão da finalidade dos castigos enumerados por Nietzsche (1998), podemos considerar que na prática escolar utilizamos as sanções como:

- criação de memória, seja para aquele que sofre o castigo – a chamada “correção” – seja para aqueles que o testemunham;
- neutralização, como impedimento de novos danos;
- pagamento de um dano ao prejudicado, sob qualquer forma (também na compensação afetiva);
- isolamento de uma perturbação do equilíbrio, para impedir o alastramento da perturbação;
- inspiração de temor àqueles que determinam e executam o castigo.
- uma espécie de compensação pelas vantagens que o criminoso até então desfrutou;

Como afirma, via de regra a sanção teria o valor de despertar no autor de uma má ação o sentimento de culpa. Mas sob certos aspectos, pelo contrário, ele endurece; torna frio; concentra; aguça o sentimento de distância; aumenta a força de resistência. Portanto, temos que o que deve ser perseguido na aplicação da sanção

na escola é seu genuíno efeito, “antes de tudo, numa intensificação da prudência, num alargamento da memória, numa vontade de passar a agir de maneira mais cauta [...], numa melhoria da faculdade de julgar a si próprio” (NIETZSCHE, 1998, p.72).

O que de maneira geral, o que o docente consegue com a sanção pode ser entendido como um acréscimo de medo. Ao operar o “controle dos desejos”, a sanção da forma como comumente se apresenta no âmbito da escola, apenas *doma* o aluno, mas não o torna “melhor”.

8.2 A Distinção das normas

O que é a regra na realidade escolar que vivemos hoje? Podemos assinalar que no contexto de não reconhecimento da lei e de desmoralização do código proclamado por Kehl (2002a), alguns irão mesmo dizer que elas estão aí para serem “quebradas”. Outros que elas estão para serem consideradas. Nesta esfera, para especificar a questão das regras, nos ateremos novamente às considerações de Tugendhat (1997), ao distinguir na cultura ocidental três tipos de normas sociais.

O primeiro tipo é compreendido como o mais simples. Trata-se das normas criminais. Nesta a sanção é um castigo externo firmado por uma jurisdição. O critério para esta norma é a existência de uma lei, cujas ações são balizadas por ela sob o critério da penalidade. Podem até mesmo serem julgadas como boas ou ruins, mas independem deste julgamento.

As posteriores, normas morais e normas convencionais se diferem da primeira por que a sanção consiste numa “pressão social difusa”:

Nesta perspectiva, pois, as normas morais são hoje de fato definidas em grande parte nas ciências sociais (social pressure), enquanto que filósofos costumam passar simplesmente adiante nesta concepção. Isto tem a ver com o fato da ética filosófica ainda não ter compreendido até aqui a importância de toda a problemática do conceito formal de uma moralidade [...]. Para a concepção científico-social apenas é significativo que ela dê uma resposta – ainda que não satisfatória – à pergunta, como deve ser compreendido o dever específico em juízos morais. Aqui naturalmente reside a razão decisiva, por que não basta a subsunção nos imperativos hipotéticos; não se atingiria desta maneira o específico da sanção social (TUGENDHAT, 1997, p.49).

Numa convenção social a rejeição de uma conduta pelo grupo é a última instância para a fundamentação. Já as normas morais, segundo Tugendhat (1997), são estabelecidas intersubjetivamente. Elas se “distinguem das convencionais por ser a valoração positiva, no caso de um juízo moral fundamentável” (TUGENDHAT, 1997, p. 58). Essa fundamentação se refere, em exata medida, ao julgamento de um estado de coisas (de uma ação ou de uma norma) como sendo bom ou mau.

Também, cada uma delas, além de se distinguirem entre si pelo modo como a sanção é operada, distingue-se também pelo modo como a sociedade as justifica. As regras morais, construídas socialmente valem para qualquer escola e estão baseadas em preceitos éticos que visam o bem comum. As convencionais são definidas por um dado grupo com objetivo específico.

O caso do uso nas escolas das “pulseirinhas do sexo”¹⁴, por exemplo, seria apenas uma convenção não fosse o caráter moral que interpela essa prática. Os adolescentes usam pulseiras coloridas trocando entre si mensagens. Feitas normalmente a base de silicone, possuem variadas cores. A partir delas, foi criado um jogo de conotação sexual, se assim se pode dizer, onde cada cor demanda um determinado comportamento. O curioso é que ele estabelece uma postura de “repressão” do gênero masculino sobre o feminino, previamente aceito por ambas as partes.

Existe atitudes no contexto deste jogo que podem mesmo chegar à linha da criminalidade. Também existe nessa situação um impasse que se coloca. Muitas meninas usam as ditas pulseiras apenas como adereço. Por isso algumas escolas optam por realizar um trabalho de conscientização. Outras simplesmente não se envolvem no assunto e há ainda as seguem o caminho da proibição.

Já no *bullying*, ao xingar e constranger o “aluno-alvo” do *bullying*, o agressor comete uma falta moral. Essa falta, tornada pública, pode ser atribuída, em hipótese, a um comportamento manifestado ainda no seio privado da família por circunstâncias de reprodução ou de não-reconhecimento (caberia um estudo de caso). É notório que, não raras vezes, a própria “família” é a agressora.

¹⁴ Também classificado as “Pulseirinhas coloridas”, foi um fenômeno modístico que iniciou-se na Inglaterra. Seu uso ocorreu entre a juventude de algumas capitais Brasileiras, com grande ênfase nas escolas, nos anos de 2009 e 2010 com enorme repercussão nos órgãos de comunicação social.

Uma vez que como já dito, a conduta está relacionada ao ego, todo o decurso do processo de formação da identidade, no que tange à afirmação da “liberdade” e da singularidade do aluno, apela para o reconhecimento.

Poderíamos mesmo dizer que deste depende a formação ou a deformação da identidade de um indivíduo. Assim, no exemplo citado, o que é tido como brincadeira para uns é tomado como sofrimento para outros. O aluno sofrendo com as relações que “possui” padece deste sofrimento.

De modo geral, para Vichessi (2009) mais que uma hostilidade para com o outro, um comportamento inadequado do aluno pode mesmo ser entendido como uma inadequação no processo de ensino, uma vez que ele transgredir tanto as regras morais quanto as convencionais. Sem dúvida há de se admitir que esta é mesmo uma questão geral, que se coloca em cada circunstância em particular. Via de regra, a natureza das normas em questão passa despercebida nas ocorrências escolares.

Vichessi (2009) afirma que é necessário que se distinga as regras morais das convencionais e que, estas sejam discutidas. Segundo expressa, as regras morais merecem maior atenção, uma vez que as convencionais se referem em grande medida ao andamento do trabalho escolar. Essa distinção ajuda o professor a entender melhor uma dada transgressão interferindo nela adequadamente.

Uma vez que como manifestado em “Totem e Tabu” a sanção advém do proibido, em muitos casos, a sensibilidade moral do professor ao aplicar a sanção poderá evitar a manifestação dos sentimentos “ruins” para aqueles alunos que, mesmo eventualmente ferindo as regras, são pertencentes à comunidade moral.

E mesmo naqueles que por dado motivo ou, ocasião “optaram” pelo “não querer”. Dessa forma é preciso considerar que por trás de qualquer ato objetivo existe mesmo uma intenção.

Para além do conteúdo da regra, não é tarefa fácil distinguir entre moralidade e convenção. Normalmente tudo é colocado num mesmo patamar. Não são poucos os que colocam a se perguntar: o que importa a natureza do ato? O que importa é que ele ocorreu e necessita de sanção. Em muitos casos para evitar o “contágio” a sanção deve ocorrer a “qualquer preço”. Via de regra, os atos de indisciplina se resumem a um “balaio de gatos” que, em maior ou menor proporção, é coibido a todo custo pela sanção.

Na distinção deste aspecto, as brincadeiras podem ser um instrumento importante na introdução e compreensão das regras. Para Winnicott (1975, p. 71) brincar é “(...) uma área intermediária de experimentação para a qual contribuem a realidade interna e externa”. Através do lúdico o docente poderá abrir os atalhos de regras que invocam valores como respeito e solidariedade, ganhar e perder, além de trabalhar com a questão dos atos dolosos e culposos.

Por se tratar de uma linguagem universal, através delas o docente pode mesmo identificar previamente os traços de um comportamento discente agressivo. O brincar está presente na constituição da subjetividade da criança e do adolescente e, para Winnicott (1975) também é coisa de adulto.

Aliás, existe mesmo uma corrente na história da psicanálise que estabelece uma estreita relação entre a brincadeira e a sublimação nos escopos da criatividade. Para a teoria freudiana, mais precisamente desde a “Interpretação dos sonhos” Freud (1987b), as brincadeiras comportam os traços iniciais da atividade fantasiosa. Freud refere-se a elas como um “extramundo” infantil, palco de fantasias narcísicas. Podemos crer que o docente pode numa simples atividade levar o aluno a “brincar” com as regras, interrogando seu próprio narcisismo, e enfatizando a alteridade.

Desde que percebida como necessária e válida, uma regra pode ser seguida mesmo na falta do “controle” da autoridade. Neste sentido, o jogo é uma atividade que pode contribuir muito para que isso ocorra. Os gregos e os romanos, desde há muito, já falavam da importância do jogo para educar a criança. O jogo envolve situações onde se colocam presente as regras, a competição, o prazer, o respeito ao adversário. Para Huizinga (2001), ao jogar a criança salta para novas etapas de domínio do mundo que a cerca. A autoestima, autorrelação prática do reconhecimento, se originando na infância em processos de interação social, na família ou na escola, é amplamente desenvolvida no ato de brincar. Se uma brincadeira é mal conduzida quase sempre acaba por gerar uma agressão física.

Um fato considerável é que, paradoxalmente numa transgressão, além de um ato de destrutividade (perversão da ânsia de viver), pode estar embutido um ato de indignação quanto a uma dada regra. Nesse sentido, segundo Vichessi (2009), ouvir o aluno, discutir com ele o porquê e os efeitos do seu ato sobre os outros e sobre si próprio, são atitudes que podem, aos poucos, fazer com que o aluno adquira uma consciência moral maior sobre seus atos:

Para mudar a perspectiva em relação aos atos de transgressão é fundamental que a escola se responsabilize cotidianamente por garantir um ambiente de cooperação, em que o valor humano, o respeito, a dignidade e a integridade marquem as relações (VICHESSI, 2009, p.88).

Este seria um modo condizente de submeter o delinquente “à *coisa*” sem estilhá-lo como sujeito moral. Mas, pelo contrário, a prática cotidiana demonstra que o professor parece mesmo insistir como observa Adorno (2003) em suas *funções disciplinares*. A ameaça do exercício da “força” confere ao docente a condição de impor sua vontade de poder.

No contexto da sanção ou no cotidiano escolar os alunos “estilhaçados” pelos docentes ou mesmo pelos próprios colegas reprimem a angústia e o medo que sentem, o que normalmente resulta em frustração e ressentimento. Uma vez alimentado, este sentimento pode fomentar o ódio em relação a quem os pratica até ser exposto por ações que, em maior ou menor grau, resultam em atos que chegam a alcançar a linha da barbárie. (Como a síndrome psicopatológica *Amok*¹⁵, na qual um indivíduo transforma a emoção sem razão em um ato de morte normalmente coletiva)

Como afirma Sobreira (2009) no cotidiano da escola estão presentes questões de relacionamento interpessoal e de adaptação que não se limitam ou se iniciam na “promessa e previsão de felicidade”. Nestes casos as intervenções devem ser relevantes.

Reagindo de maneira inadequada o docente segue operando o atributo de poder que pauta-se também, por via das pulsões, como já visto, em representações inconscientes. Basicamente é necessário superar a imagem docente como aquele que, via de regra, atribui culpa, impõe as regras e admoesta as sanções, muitas vezes aplicadas sem nenhum critério. Nossas reflexões aludem que a sanção é um instrumento de autoridade docente, através do qual se reflete as representações inconscientes egóicas da prática disciplinar.

Estamos convictos de que no contexto de uma sanção, é preciso que o docente justifique ao aluno os pormenores de seu ato, o que está nas entrelinhas da

¹⁵ Ataques homicidas súbitos, não provocados e indiscriminados, dirigidos contra conhecidos ou estranhos. Acredita-se que o termo é de origem malaia, mas é usado atualmente em outras sociedades onde existe o mesmo comportamento. É também conhecido por *cafard* na Polinésia, *mal de Pelea* em Porto Rico e *lich'aa* entre os Navajos. O episódio de *amok* pode seguir um planejamento prévio decorrente de um sentimento de menosprezo ou insulto. Ele pode ocorrer associado a numerosos quadros psiquiátricos, incluindo transtorno de personalidade anti-social, intoxicação aguda, transtorno dissociativo, transtorno delirante e outras psicoses. (NICOLAU, Paulo Fernando M. **Psiquiatria Geral**: Glossário de termos técnicos)

sua ação, evitando o constrangimento, a fim de que haja condições para a reflexão e para a ciência do ato.

Nesta inquietação lembremo-nos que para Adorno (2003) a imagem do carrasco pode ser análoga ao do educador que castiga, embora se trate de fazeres distintos. A conservação ainda hoje desta imagem postulada pelo autor, do professor como sendo aquele que fisicamente mais forte, castiga o mais fraco revela ainda uma extrema fragilidade na relação professor/aluno. A ética docente neste aspecto, visando a dimensão do aluno, interessa-se, como afirma Imbert (2001, p.60), em “estilhaçar a dominância da imagem”.

O *engajamento ético* do professor consiste mesmo em não subjugar, em “atualizar a lei” adequando projetos que repensem e reformulem a “interdição - repressão” docente, o desenvolvimento moral, a ética e os valores humanos.

Numa manifestação que envolve um ato de transgressão moral, a compreensão pedagógica requer, ao menos, a maleabilidade de reconhecer, os sentimentos as morais que estarão em jogo no contexto do emprego de uma sanção; particularidades e peculiaridades que constituem o aluno como sujeito social e, o afastamento do solipsismo constituído na figura do mestre.

Assim, projetando-nos às contribuições de Imbert (2001), temos que, para além dos aportes de sublimação e para além de operar sob a dimensão narcísica que envolve o processo educativo, o engajamento voltado para a *práxis* exige uma verdadeira reviravolta do paradigma pedagógico, “seja na sua figuração ‘tradicional’, seja na sua versão ‘moderna’ e psicológica” (IMBERT, 2001, p.11).

Certamente lá se foi o tempo dos castigos físicos (e se foi tarde), mas estes foram arrefecidos pelas punições psicológicas aplicadas nas salas de aula e nos gabinetes escolares. Temos mesmo a prática de exaltar o aluno disciplinado, pontual, principalmente, àquele que se rende aos “mandos e desmandos” do professor. Quanto ao “indisciplinado”, resta-lhe apenas ser “denegrado”. *engajamento ético* requer uma precisa reflexão: os atos disciplinares estão vinculados a sentimentos que expressam juízos morais.

Ainda contemplando a observância da ética sobre a ministração do ato disciplinar nos reportamos por breve momento às determinações dos manuais da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação, órgão responsável por gestar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação

do Estado de São Paulo. No Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania encontramos a seguinte determinação:

Todas as medidas disciplinares devem ser aplicadas de modo a privilegiar o sentido pedagógico da sanção, o reforço das condutas positivas e a compreensão da necessidade de contenção dos comportamentos indevidos para preservar a segurança de todos no ambiente escolar. (SÃO PAULO, 2009a, p. 27)

Um passo possível a ser periodicamente aperfeiçoado e atualizado no sentido de observar a questão das regras de convivência no ambiente escolar está dado num documento redigido no manual Normas Gerais de Conduta Escolar que se configura num instrumento de apoio no trato das sanções escolares. Nas Normas Gerais de Conduta Escolar – Sistema de Proteção Escolar são observados os direitos, deveres e responsabilidade dos alunos, as condutas que afetam o ambiente escolar, as faltas disciplinares, bem como os procedimentos as medidas disciplinares e os recursos disciplinares adicionais que cada unidade escolar da referida rede adota como referência.

Analisando todos os termos do documento não poderíamos desprezar nesta abordagem o item 8: Recursos Disciplinares Adicionais. No sentido de equalizar a harmonia e o adequado ambiente pedagógico, as Normas Gerais de conduta Escolar (2009b, p.14), sintetiza e recomenda que além das medidas disciplinares descritas nas Normas, professores, direção e o Conselho de Escola podem utilizar, cumulativamente, os seguintes instrumentos de gestão da convivência escolar:

- 8.1. Envolvimento de pais ou responsáveis no cotidiano escolar;
- 8.2. Orientações individuais ou em grupo para mediar situações de conflito;
- 8.3. Reuniões de orientação com pais ou responsáveis;
- 8.4. Encaminhamento a serviços de orientação em situações de abuso de drogas, álcool ou similares;
- 8.5. Encaminhamento a serviços de orientação para casos de intimidação baseada em preconceitos ou assédio;
- 8.6. Encaminhamento aos serviços de saúde adequados quando o aluno apresentar distúrbios que estejam interferindo no processo de aprendizagem ou no ambiente escolar;

- 8.7. Encaminhamento aos serviços de assistência social existentes, quando do conhecimento de situação do aluno que demande tal assistência especializada;
- 8.8. Encaminhamento ao Conselho Tutelar em caso de abandono intelectual, moral ou material por parte de pais ou responsáveis;
- 8.9. Comunicação às autoridades competentes, dos órgãos de segurança pública, Poder Judiciário e Ministério Público, de crimes cometidos dentro das dependências escolares.

Também, consideremos que a questão dos anseios oficiais sobre o assunto em relação ao aluno está estampada nos discursos do Ministério da Educação. Harmonizada com esta premissa, no que diz respeito ao tema na questão curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais, cunhada por grandes peneiradas ideológicas e políticas, indicam como um dos primeiros objetivos do ensino fundamental que as escolas deverão estabelecer como orientadores de suas ações pedagógicas, “os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum”. (BRASIL, 2004a, p. 14)

Também, os PCNs¹⁶, além de outros conceitos transversais voltados à formação “integral” dos sujeitos enfatiza com destaque na Educação Básica, o tema ético. Estes estabelecem bases referenciais à educação, pressupondo uma metodologia de ensino interdisciplinar adaptada às peculiaridades locais e regionais, sendo uma abordagem didática que permite trabalhar os conteúdos de modo integrado nas distintas áreas do conhecimento. Assim, os Temas Transversais como eixos de articulação do processo curricular incluem novos temas à realidade particular de cada instituição de ensino.

A transversalidade propõe na prática educativa, um diálogo entre conhecimentos sistematizados e questões da realidade. Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento que colabora para a qualidade da construção de saberes e de valores sociais.

Elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), os PCNs definem quatro pólos de conteúdos para a ministração dos temas: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo. Ainda, nos PCNs do 6º ao 9º ano do ensino fundamental,

¹⁶ PCNs, 1997, p. 69-73. Os PCNs sugerem como, nas especificidades de cada disciplina, a ética pode abordada.

lê-se que, como tema transversal a ética pode fazer parte do conteúdo de todas as disciplinas.

Também alinhavado à proposta de formação ética encontra-se o Programa Ética e Cidadania do Ministério da Educação voltado para a educação infantil e para o ensino fundamental. A participação no Programa ocorre voluntariamente pelas Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação ou por iniciativa da própria escola. Num primeiro passo para a adesão ao programa, a instituição educativa deve criar formalmente um Fórum Escolar de Ética e Cidadania, que será a entidade responsável pela organização e funcionamento do programa na comunidade e, posteriormente, estabelecer um coordenador local que ficará a cargo da implementação do programa junto ao MEC.

Não se trata de um programa a ser anexado aos currículos; é, sobretudo, o espaço onde as crianças e os jovens possam aprender a viver a complexidade dos dias atuais e onde os educadores e inúmeros outros agentes sociais possam praticar e difundir os princípios da vida cidadã. E o ambiente criado para isso será os Fóruns Escolares de Ética e Cidadania, a serem constituídos conforme a realidade de cada escola e sua comunidade, com representação e participação, a mais ampla possível de todos os segmentos interessados: estudantes, profissionais da educação, dirigentes, pais, lideranças comunitárias, associações e assembleias de pais ou de bairros, colegiados, conselhos tutelares, entre outros (BRASIL, 2004b, p. 9).

O Programa está estruturados em quatro grandes eixos, ou módulos que, apesar de independentes, possuem estreita relação entre si: Ética, que aborda ações e reflexões sobre a importância e os fundamentos do tema, Convivência Democrática, propondo a construção das relações interpessoais, Direitos Humanos, trabalhando valores a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Inclusão Social, que aborda as diversificadas formas de deficiências e a exclusão gerada por elas.

Nesta perspectiva, se estruturam os discursos oficiais de formação ética. Estruturam-se, a primeira vista, numa monta de questionamentos, discussão e construção de valores que sejam universais ao público escolar, perpassando o caráter conteudista dos currículos, no sentido de arquitetar práticas voltadas à “cidadania”. Neste contexto, os valores necessários para uma ação ética na hodiernidade, encontram seu fomento no compromisso (suposto) de uma ação educativa integrada, não isolada; pautada na interdisciplinaridade.

9 ÉTICA DISCURSIVA: O APRENDIZADO DA ÉTICA UNIVERSALIZAÇÃO E DISCURSO – RESIGNIFICAÇÃO NA PRÁXIS SOCIAL

A fim de dar crédito à argumentação de Imbert (2001) de que na representação ética, a regra nunca está pronta, devendo ser por isso criada, deflagramos os pressupostos da teoria de discursiva em Habermas (1995), seu mais destacado expoente. Contrariando a razão instrumental e ancorado na razão comunicativa, indica que o campo ético representado, sobretudo, em sentido abrangente, pelo meio social e político, num cenário de interesses conflitantes, é na atualidade um dos maiores desafios à reflexão filosófica.

Sob os novos aportes universalistas (fenômenos da globalização), Habermas afirma que a única via capaz de acompanhar o universalismo tecnológico é o universalismo normativo. Superando as articulações funcionalistas, as quais sustentam que as ações dos indivíduos estariam orientadas para “cálculos de ganho egocêntrico” (HABERMAS, 1989, p.165), Habermas estabelece que os fundamentos normativos podem ser encontrados na compreensão adequada do agir comunicativo, através do qual um indivíduo entra em entendimento sobre algo com alguém.

HABERMAS (1989), desenvolvendo a questão da consciência moral (percepção que o indivíduo possui do código social enquanto regulador das ações do grupo-racionalização universal) e do agir comunicativo (interação social – outra forma de comunicação; ponto de partida para o uso moral da razão prática dentro de uma comunidade), esclarece em sua concepção sobre a ética discursiva, que esta mesma não é nutrida por códigos morais já construídos.

De fato, ela é bem mais abrangente que uma teoria moral: está mesmo estruturada nas teorias da linguagem, nos princípios fundamentais das investigações sociológicas e filosóficas, da psicologia, bem como no contexto dorsal dos estágios de desenvolvimento da consciência moral exposto por (KOHLBERG apud HABERMAS, 1989). Sobre esta dimensão, Habermas demonstra que “(...) a verificação empírica das suposições da psicologia do desenvolvimento” é transferida para a teoria da ética discursiva, da qual foram derivadas as hipóteses confirmadas”. (HABERMAS, 1989, p. 144)

A fim de defender um agir voltado para o entendimento, em sua “Crítica da razão funcionalista” Habermas desenvolve uma reflexão sobre a racionalização da

sociedade, sugerindo uma ampliação da própria idéia de razão. Sobre o assunto, ele concebe que, além da razão que opera a mediação objetiva nas relações entre os sujeitos, defendida pelos instrumentalistas, há ainda outro modelo de razão, que é responsável pela mediação das relações intersubjetivas, ou afinado com sua defesa, uma razão comunicativa. Esta última torna viável a prática política do agir comunicativo.

Neste contexto, o discurso habermasiano não nega a razão instrumental, mas a contrasta. Além de reconhecer que este dispositivo para a ação predomina na sociedade, ele argumenta que o agir comunicativo, além de requerer consideráveis pressupostos, se constitui, em grande monta, numa linha política e não numa realidade instituída.

Contraopondo as formulações de Adorno e Horkheimer, Habermas (1989) incrementa sua nova formulação de racionalidade. Nobre (2009) afirma que este último autor avança numa teoria da racionalidade de dupla face, onde a racionalidade instrumental desfruta da companhia de outro modelo de racionalidade, a “comunicativa”. Com isso, segundo Nobre (2009) Habermas procura demonstrar que a evolução histórico-social dos moldes de racionalidade acaba por promover uma progressiva distinção da razão humana em dois modelos de racionalidade, pertencentes a dois modos da ação humana: a instrumental e a comunicativa.

A ação instrumental, conforme explicita Nobre (2009, p. 13), “(...) é aquela orientada para o êxito, em que o agente calcula os melhores meios para atingir fins determinados previamente (...)” e que viabilizam a reprodução material da sociedade. A racionalidade própria da ação de cunho comunicativa aponta para o entendimento e não para o controle orquestrado de pessoas e objetos, permitindo mesmo a reprodução simbólica da sociedade. Desse modo:

Trata-se de um conceito de sociedade em dois níveis, em que a reprodução material é obtida essencialmente por mecanismos de coordenação da ação tipicamente instrumental (cuja lógica caracteriza o domínio social do “sistema”), e em que a reprodução simbólica depende de mecanismos comunicativos de coordenação da ação (cuja lógica caracteriza o “mundo da vida”) (NOBRE apud HONNETH, 2009, p. 13-14).

Mas de que modo, em Habermas, as argumentações morais estão inseridas no contexto do agir comunicativo?

Para Habermas (1989), não é “descabida” a exigência de uma fundamentação¹⁷ do princípio moral. A ligadura interna existente entre a moral e a eticidade, conforme afirma, não restringe a universalidade das pretensões de validade morais. No entanto, ela sujeita os Discursos práticos a restrições distintas daquelas as quais estão submetidos os Discursos teóricos.

Uma vez que, no discurso teórico, “a ponte que serve para vencer a distância entre as observações singulares e as hipóteses universais é lançada por diversos cânons da indução, no discurso prático, é preciso um princípio-ponte correspondente” (HABERMAS, 1989, p.84). Não obstante, Habermas veicula que a verdade pode mesmo ser conhecida no campo da ética. Mais explicitamente, ele acredita ser possível a afirmação de que determinadas proposições vinculadas à moral são verdadeiras ou falsas.

Sendo assim, a ética discursiva, considerada por Habermas (1989, p.62) como a “abordagem mais promissora da atualidade”, assume a vertente do cognitivismo, sugerindo a crença de que a razão pode mesmo orientar adequadamente a identificação do que é moralmente certo ou não, oferecendo uma justificação objetiva para a sua validade, a partir de normas existentes no cotidiano e, que devem ou não ser validadas nesse mesmo cotidiano.

Neste sentido, não se trata apenas de identificar as normas inseridas em dado agrupamento social, mas sim de demandar uma comprovação racional que possa alicerçar a legalidade do enunciado. Assim, tem-se que:

[...] a tese central da ética discursiva pode ser sintetizada em poucas palavras: a construção de um “ponto de vista moral” donde seja possível fazer um juízo ético realmente imparcial e universal. O princípio da ética não pode ser um imperativo único, como em Kant, mas é um “ponto de referência”, um lugar de observação que serve para avaliar e julgar a validade das normas morais. Por este caminho, Habermas se livra do recurso a princípios metafísicos definitivos e fora do contexto do mundo da vida (PEGORARO, 2006, p.138).

Na busca de uma fundamentação para a validade objetiva dos enunciados morais, Habermas (1989) considera malogradas todas as tentativas de sustentar que essa validade seja uma particularidade intrínseca ao enunciado, que poderia

¹⁷ Habermas (1989) expressa que todas as reflexões sobre a lógica da argumentação moral apelam para a necessidade da introdução de um princípio moral que, como regra de argumentação, represente um papel equivalente ao do princípio da indução no discurso da ciência empírica.

mesmo ser compreendida a partir de uma condição atenta de observação. Sem fugir desta abordagem, o autor investiga essa fundamentação no efetivo diálogo, procurando colher essa validade objetiva da argumentação moral, e não do conteúdo da norma.

Pegoraro (2006) afirma que a ética em Habermas é cognitivista exatamente porque as discussões práticas são passíveis de verdade, ou porque, dizendo de outra forma, a verdade não é alguma coisa metafísica, mas se acha no plano da realidade da vida podendo mesmo ser apreciada por intermédio da linguagem uma vez que esta tende para a cognição. Assim, sob este olhar, Habermas (1989) observa ser possível realizar uma apreciação racional dos juízos deônticos ou axiológicos, classificando-os como racionalmente válidos. A proposta que emerge dessa concepção implica, essencialmente, na afirmação que de é possível fazer escolhas morais racionalmente alicerçadas.

E mais ainda: para além de produzir asserções autênticas sobre as normas, observamos que o cognitivismo de Habermas (1989) abarca também asserções objetivamente autênticas sobre a validade normativa.

É só a pretensão a uma validade universal que vem conferir a um interesse, a uma vontade ou a uma norma a dignidade de uma autoridade moral [...] Há manifestadamente uma conexão interna entre, por um lado, a autoridade de normas e mandamentos vigentes, a obrigação em que os destinatários das normas se encontram de fazer o que é mandado e deixar de fazer o que é proibido, e, por outro lado, aquela pretensão pessoal com que se apresentam as normas de ação e os mandamentos, a saber: que são legítimos - e que, em caso de necessidade, se pode mostrar que são legítimos (HABERMAS, 1989, p. 68)

Contra-pondo-se à visão dos cépticos (não-cognitivistas) sobre a impossibilidade de determinar racionalmente a moralidade de uma ação e de afirmar que as ações e pensamentos dos indivíduos possam ser tomados como objetivamente corretos Habermas (1989), acompanhando a fenomenologia linguística da consciência ética de P.F. Strawson a qual afirma ser necessário partir das efetivas relações sociais, acrescenta que nas interações quotidianas, existe uma diferença entre pretensão de verdade e pretensão de validade.

Levando a cabo esta ideia, ele apresenta a distinção entre o agir estratégico, que se configura na tentativa de fazer com que outro indivíduo atue da forma que se julga adequada e o agir comunicativo, que é como afirma, o esforço de convencer o

outro de que ele tem a “obrigação moral” de agir da forma adequada, levando-o a aderir um determinado posicionamento. Basicamente, um indivíduo é motivado pelo outro para uma “ação de adesão” (HABERMAS, 1989, p.79).

Nesse caso, o que esse indivíduo comunica está carregado de uma pretensão de validade a qual ele considera verdadeira. Sendo assim, acontece o que Habermas (1989) classifica como resgate da pretensão de validade: se quem ouve pode ser convencido, é porque as asserções do indivíduo que fala podem ser justificadas discursivamente.

Em sua concepção, Habermas (1989) define ainda como comunicativas às ações mútuas nas quais os indivíduos envolvidos se colocam em acordo para orientar seus propósitos de ação. Em se tratando dos processos linguísticos de entendimento mútuo, os personagens sociais, ao se entenderem uns com os outros sobre alguma coisa, fazem surgir com os seus atos de fala pretensões de validez (mais exatamente, pretensões de verdade), pretensões de correção e pretensões de sinceridade, que são operadas no mundo objetivo (totalidade de coisas que existem), no mundo social comum (relacionado às normas de um dado agrupamento social) e também no mundo subjetivo próprio (vivências dos indivíduos).

Que um falante possa motivar racionalmente um ouvinte à aceitação de semelhante oferta não se explica pela validade do que é dito, mas, sim, pela garantia assumida pelo falante, tendo um efeito de coordenação, de que se esforçará se necessário, para resgatar a pretensão erguida. Sua garantia, o falante pode resgatá-la, no caso de pretensões de verdade e correção, discursivamente, isto é, aduzindo razões; no caso de pretensões de sinceridade, pela consistência de seu comportamento. (que alguém pense sinceramente o que diz é algo a que só se pode dar credibilidade pela consequência de suas ações, não pela indicação de razões.) (HABERMAS, 1989, p. 79)

Com efeito, dito de outro modo, na arena do agir comunicativo, segundo Habermas (1989) , podem ser executados o ato ilocucionário regulativo (deôntico), o ato constatativo (assertivo) e ainda, o expressivo (emotivo). Ao praticar um ato *ilocucionário* regulativo, o indivíduo sugere com tal feito, uma pretensão de validade (pretensão de correção), na medida em que ele (falante) possui razões para convencer o outro (ouvinte) de que este deve atuar em conformidade com o que lhe é dito - garantia ofertada pelo falante. Com isso, “Tão logo o ouvinte confie na garantia oferecida pelo falante, entram em vigor aquelas obrigações relevantes para

a sequência da interação que estão contidas no significado do que foi dito” (HABERMAS, 1989, p.79-80).

Baseado nos atos ilocucionários o autor acredita ser viável esclarecer os conceitos de “intercompreensão” e de um agir orientado ao entendimento mútuo, pois, uma vez atingindo o falante seu objetivo ilocucionário, ocorre o êxito do ensaio de reconhecimento intersubjetivo entalhado em qualquer ato de fala. Assim em Habermas, o *telos* da linguagem humana, a intercompreensão, representa o processo pelo qual é instaurado um acordo, na base pressuposta de pretensões de validade mutuamente aceitas.

Também, Habermas (1989) exemplifica tal argumento destacando que no caso das ordens e das instruções, as obrigações de agir são válidas em primeira instância para os destinatários; no caso dos acordos e dos contratos, simetricamente para os dois lados e no caso das recomendações e das advertências de cunho normativo, assimetricamente para os dois lados.

Diferentemente do ato abordado acima, da representação de um ato de fala constativo, têm origem obrigações unicamente na medida em que o falante e o ouvinte se colocam em acordo para basear sua ação em interpretações da conjuntura que não contrariem os enunciados admitidos em cada caso como verdadeiros. Segundo Habermas, esse ato tem uma pretensão de verdade, na medida em que o falante deve poder justificá-lo racionalmente.

Já de um ato de fala expressivo, conforme fomenta o autor, é gerado imediatamente obrigações de ação na medida em que o falante detalha com seu comportamento se está ou não em contradição. Ou seja, esse ato possui uma pretensão de sinceridade que não é passível de ser evidenciado apenas por argumentos, mas sim, pelo exame do efetivo comportamento do falante.

Dito isto, é possível afirmar com base na análise de Habermas (1989) que tanto para a verdade das propostas assertóricas quanto para a validade das propostas normativas (deônticas) são necessários bons argumentos, para que haja fundamentação das mesmas. Desse modo, “o imperativo do melhor argumento deve ser contemplado.” (HABERMAS, 1999, p. 62)

Com essa conjuntura, Habermas (1989) afirma que determinadas estruturas estão implicitamente aceitas como certezas indiscutíveis, e é justamente no âmbito do discurso que os indivíduos dotados de linguagem e de ação lançam estas estruturas ao questionamento. As asserções ou normas que tenham a pretensão de

verdade se transpõem do contexto de interação do mundo da vida para o do discurso. Habermas (1989) esclarece que os apelos de validade normativos (resgatáveis tão somente no interior do discurso) arbitram entre a linguagem e o mundo social, uma sujeição recíproca que não existe para a relação da linguagem com o mundo objetivo - mundo da vida. Segundo o autor é a esse *entrelaçamento* de pretensões de validade, o qual está aportado em normas e pretensões de validade construídas por *atos de fala* regulativos, que se prende também o *caráter ambíguo da validade deontica* (uma das características da ética habermasiana).

Na compreensão de Habermas (1989), o estabelecimento duradouro de uma norma está subordinado à oportunidade de mobilizar, em dado contexto de tradição e cultura, argumentos que sejam minimamente suficientes para fazer parecer autêntica a *pretensão de validade* no meio de indivíduos a qual esta endereçada.

A legitimação e o comprometimento que o efeito ilocucionário dos atos de fala provocam no agir comunicativo acabam por motivar um agir racional. Assim, para Habermas, significa dizer que empregado às sociedades modernas, se não for legítima a *pretensão de validade*, não haverá, em contrapartida, lealdade das massas.

Contudo, se para ter validade social uma norma, a longo tempo, precisa ser admitida como válida no circuito dos sujeitos a que se dirige e, se essa admissão por sua vez se ampara na esperança de que a pleiteada *pretensão* pode ser retomada com razões, então, na visão de Habermas (1989, p. 83), vigora uma coesão entre a “existência” de normas da ação e a pretensa “possibilidade de fundamentação das correspondentes proposições deonticas”.

Ou seja, Habermas (1989) em sua ética deontológica postula as condições nas quais uma norma pode ser entendida como válida, afastando-se do paralelo ôntico de ordem existencial.

Nessa medida, assim como ocorre em outras ciências reconstrutivistas, a ética do discurso se baseia, com exclusividade, em *reconstruções hipotéticas*, para as quais é preciso alcançar confirmações admissíveis.

Acrescentando-se a isso, significa dizer que em Habermas, não existe uma ética que seja em si absoluta, mas sim, um aprender a ser ético:

Certamente, há uma relação interna entre a existência de estados-de-coisas e a verdade das correspondentes proposições assertóricas, mas não entre a existência de estados de coisas e a expectativa de um determinado círculo de pessoas de que essas proposições possam ser fundamentadas.

Essa circunstância pode explicar por que a questão quanto às condições da validade dos juízos morais sugere imediatamente a passagem para uma lógica dos discursos práticos, ao passo que a questão pelas condições de validade de juízos empíricos exige considerações gnoseológicas e epistemológicas que são num primeiro momento independentes de uma lógica dos Discursos teóricos (HABERMAS, 1989, p.83).

Neste sentido, é no refluxo da obrigação de Kant, que Habermas (1989), distanciando-se da tradição hegeliana da escola de Frankfurt, sugere com a ética do discurso uma “teoria de validação da norma”, se afastando das preocupações de ordem existencial de cada indivíduo e de cada circunstância concreta, propondo, não uma consciência isolada (como a teoria weberiana), mas um acordo racionalmente motivado entre todos os envolvidos. Na esfera ontogenética, o que ocorre é que o indivíduo adota para si um agir condizente com os apelos de uma ética universalista.

Contrapondo-se ao Imperativo Categórico de Kant, Habermas (1989) expressa que ao contrario de indicar como válida a todos os indivíduos uma máxima que se quer que seja uma lei universal, o sujeito pode apresentar sua máxima aos demais para apreciação discursiva de sua *pretensão de universalidade*. Desse modo, o reconhecimento de uma norma universal se decide pelo esforço de cooperação de um querer comum. Habermas esclarece que, essencialmente, em sentido pragmático, por um lado, cada um é ele próprio a jurisdição extrema na avaliação do que é verdadeiramente de seu interesse, e por outro, é necessário que os elementos pelo qual um sujeito perceba sua avaliação esteja acessível à apreciação pelos demais. A carga desvia-se daquilo que individualmente se quer como “lei universal” para o que efetivamente todos desejam de comum acordo perfilhar como norma universal.

Para Habermas (1989), a percepção que se manifesta na representação da possibilidade de universalização das pretensões, baseada na racionalização de procedimentos, está permeada pelo fato de que as normas válidas precisam estar em condições de obter o reconhecimento de todos os envolvidos, uma vez que para “compreender o que é dito” exige a participação e não a mera observação” (HABERMAS, 1989, p.44).

Conseqüentemente, apenas serão passíveis de universalização as normas que manifestem o interesse comum. “A formação imparcial do juízo exprime-se [...] em um princípio que força cada um [...] a adotar, quando a ponderação dos interesses, a

perspectiva de todos os outros” (HABERMAS, 1989, p.86). Assim, eis um ponto que consideramos nevrálgico da teoria de Habermas: os efeitos resultantes do consenso precisam como condição, satisfazer os interesses de cada um dos “concernidos” além de serem aceitos e seguidos por todos para que possa ser validado. Uma norma apenas pode pretender validade quando os “concernidos”, através de um Discurso prático chegarem a um entendimento sobre sua validade.

As necessidades são interpretadas á luz de valores culturais; e como estes são sempre parte integrante de uma tradição partilhada intersubjetivamente, a revisão dos valores que presidem à interpretação das necessidades não pode de modo algum ser um assunto do qual os indivíduos disponham monologicamente (HABERMAS, 1989, p.88).

O que fica evidente, é que no critério habermasiano o consenso é a medida da verdade e os argumentos que adquirem uma fundamentação racional pelo discurso são trazidos para o campo da ação. Também, na mecânica comunicativa cotidiana, o reconhecimento mútuo se opera apoiado nas pretensões de validade criticáveis, através das quais o consenso é observado.

Dessa forma, o que podemos constatar em Habermas (1989) é que a ética do discurso é um preceito que se organiza sob dois pilares: o princípio da Universalização ‘U’ e o princípio discursivo ‘D’. O princípio ‘U’, demandando “exigência de consistência” (HABERMAS, 1989, p. 85), diz respeito às normas que necessitam de validação, precisando para isso de serem aceitas intersubjetivamente pelos “concernidos” do discurso. Ele é o princípio-ponte que possibilita o consenso em argumentações morais despojando a “aplicação monológica desta regra de argumentação.” (HABERNAS, 1989, p. 78).

Baseado na representação do “reflective equilibrium” de Rawls, Habermas afirma que o princípio de universalização pode ser entendido mesmo como “*uma* reconstrução das intuições da vida quotidiana, que estão na base da avaliação imparcial de conflitos de ação moral.” (HABERMAS, 1989, p.143)

Habermas estabelece que é na entonação do princípio ‘U’ que os reclames de aprovação de todos os concernidos numa situação ideal de fala ou comunicação podem ser ouvidos. Ao desenvolver a atividade argumentativa, o indivíduo considera de antemão a racionalidade dos diversos participantes na argumentação, ou seja, a igualdade em relação aos direitos, o acesso coletivo, a autenticidade e a ausência de coação.

No olhar ético forjado por Habermas (1989), sob um consenso perturbado (problematizado), as argumentações morais se prestam a suprimir consensualmente os impasses da ação. Neste sentido, para que haja a efetiva reparação, é necessário assegurar o reconhecimento intersubjetivo¹⁸, isto é, expressar uma espécie de acordo através de uma argumentação “real” que contemple a vontade comum. Precisamente, ‘U’ deve ser aceito. Além disso, o princípio de universalização permite a permuta de papéis entre falantes e ouvintes, facilitando o acordo intersubjetivo ao mesmo tempo em que denuncia se é do interesse de todos os “concernidos” que a norma seja cumprida por todos.

Habermas descreve ainda que, por um lado, ‘U’, fundamentador da ética do Discurso, cumpre a função ímpar de reger as argumentações alicerçando probabilidades comportamentais e de conduta que, de modo geral, são subjacentes a uma prática geral na esfera da argumentação. Por outro, é “fundamentado por via da derivação pragmático-transcendental a partir de pressuposições argumentativas” (HABERMAS, 1989, p. 116).

Também para Habermas, ‘U’ distingui-se dos princípios e das normas conteudísticas, as quais apenas se constituem como objeto de argumentações morais. Sendo assim, naturalmente, como possibilitador do consenso intersubjetivo, ‘U’ não admite normas que ensejem interesses particulares - não passíveis de universalização.

Já o princípio ‘D’ aponta que apenas adquire validade a norma que alcançar a aceitação de todos os “concernidos enquanto participantes de um discurso prático” (HABERMAS, 1989, p. 84).

Toda norma válida tem que preencher a condição de que as consequências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos (HABERMAS, 1989, p. 147).

O que fica claro em (HABERMAS, 1989) é que para ser universal, o princípio ‘D’ precisa ser imparcial no que se refere ao conteúdo das normas, o qual se

¹⁸ Em sua obra “Pensamento pós- metafísico”, (HABERMAS, 1990) desenvolve o conceito de intersubjetividade intacta, partindo da reflexão sobre as condições precisas para o entendimento. Conforme afirma, a intersubjetividade intacta viabiliza um “entendimento não coagido dos indivíduos no seu relacionamento recíproco, bem como a identidade de um indivíduo que se entende consigo mesmo de modo não coagido”. (HABERMAS, 1990, p. 182)

consolida por meio do confronto da validade dos argumentos que estiverem em questão. Por essa vertente, para ser validada, a norma precisa cumprir plenamente os quesitos prescritos por ambos os princípios: 'D' e 'U'. O autor afirma que estes são princípios naturalmente formais, uma vez que não operacionalizando com conteúdos normativos, apontam tão somente o procedimento de acesso para fazer com que a regra moral venha a ser tomada como regra válida ou regra universal.

Importa também considerar que do ponto de vista procedural, em Habermas, as argumentações surgem como processos de juízo mútuo regulados a tal ponto, que falantes e ouvintes possam numa posição hipotética e descompromissada da ação, analisar com atenção as pretensões de validade problematizadas. Uma questão que se coloca nessa direção é que em caso de uma rejeição, são fomentados os discursos argumentativos (prolongamentos do agir comunicativo por outras vias); um modo de rompimento no decurso normal da interação, onde tenta-se chegar as pretensões de validade pelo esforço não coercivo do melhor argumento. A racionalidade procedural se exprime, em (HABERMAS, 1989, p. 52), na “atribuição ideal dos papéis” (princípio da universalização), o que se constitui como expressa, no “procedimento adequado.”

Neste bojo, encontram-se as pressuposições pragmáticas de um modo ímpar da interação: a busca cooperativa da verdade, organizada como uma competição, como o reconhecimento da imputabilidade e da sinceridade dos “concernidos”.

Sob o ponto *processual*, segundo Habermas (1989, p. 111) o discurso argumentativo “apresenta-se (...) como um processo comunicacional que, em relação com o objetivo de um acordo racionalmente motivado, tem que satisfazer as condições inverossímeis”.

Assim, ao propor a fundamentação de uma ética sob o viés da “argumentação moral”, Habermas afirma que tal procedimento apenas alcançará êxito “se também pudermos identificar uma pretensão de validez especial, associada a mandamentos e normas [...] no plano em que surgem os primeiros dilemas morais: no horizonte do mundo da vida [...] (HABERMAS, 1989, p. 79)”.

Disto ressoa que neste horizonte delineado por Habermas, acontecem os pressupostos basilares para as pretensões linguísticas de validade dos atos de fala. Na escola, se os valores são construídos pelos alunos, como pretende Habermas,

então não haverá normas naturais e racionais de moralidade que se imponham à consciência do educando de uma forma objetiva e absoluta.

Assim, consideramos que vista de certo ângulo (o do entendimento entre os membros participantes, o da observação e o do questionamento das normas morais) a ética habermasiana, no que se refere ao próprio uso do agir comunicativo, parece mesmo um aporte de implementação possível no plano dos segmentos sociais e, da escola como espaço para sua circunscrição, não fosse por dois aspectos: excluir do processo de "construção" dos valores, os sujeitos que não possuem desenvoltura de argumentação; deixar de fora o anseio cooperativo da verdade e da sinceridade.

Nesta última perspectiva, para muitos, Habermas (1989) ao construir sua fundamentação comunicativa da ética ao nível da consciência, pode mesmo ser considerado destoante. Ao atentar para a manifestação da linguagem nos indivíduos, Freud postula que o inconsciente não é uma parcela ínfima de nós mesmos e, que por isso, poucas são as chances de que a fala consciente seja efetivamente legítima. A exemplo desse “manejo” exercido pelo inconsciente, Freud (1996b) em seus estudos sobre os lapsos da fala, comunica que estes se manifestam como:

[...] uma influência perturbadora que provém de algo externo ao enunciado pretendido; e o elemento perturbador é um pensamento singular que permaneceu inconsciente, que se manifesta no lapso da fala e com frequência só pode ser trazido à consciência através de uma análise detalhada, ou então é um motivo psíquico mais geral que se volta contra o enunciado inteiro (FREUD, 1996b, p. 39).

Assim, pensando o agir comunicativo de forma abstrata, dissociado dessa limitação (de que a fala é marcada pelo inconsciente), não seria obstatante dizer que ele se configura numa impossibilidade, uma vez que não há garantias, na relação travada entre os falantes, de que todos estejam de fato falando a “mesma língua”. Melhor dizendo, uma vez que há o efetivo influxo entre o que é da ordem da inconsciência sob o que é da ordem da consciência, não se pode afiançar que as pretensões sejam realmente sinceras ou verdadeiras.

9.1 A Base Moral da interação nos conflitos - O reconhecimento

Na tentativa de ultrapassar os impasses creditados à tese habermasiana, outra fonte de entendimento pode ser confrontada às bases da intersubjetividade comunicativa e universalista. A partir das formulações de Hegel (principalmente seus conceitos de reconhecimento, intersubjetividade e conflito) Honneth (2009), comungando do status intersubjetivo do pensamento de Habermas, busca fundamentar espessamente a tese de que os conflitos morais são condicionados pela “luta por reconhecimento” (contrariando a filosofia social moderna que sustenta a autoconservação). Neste sentido, embora Honneth (2009) se aproxime de conceitos da filosofia habermasiana, adota em dado ponto uma posição teórica de contraste em relação a ela, pois apesar de deliberar:

[...] sobre a necessidade de se construir a Teoria Crítica em bases intersubjetivas e com marcados componentes universalistas, defende também, contrariamente a este, a tese de que a base da interação é o conflito, e sua gramática, a luta por reconhecimento (NOBRE, 2009, p. 17).

Em sua sistematização, partindo dos conflitos e de seus traços sociais e institucionais, Honneth (2009) reintroduz o debate filosófico do reconhecimento hegeliano, elevando o conflito social e suas demandas como tema central da Teoria Crítica, retirando dele critérios normativos. Ele chama a nossa atenção sobre seu “novo” aporte na teoria social crítica, grandemente direcionado, em sua visão, para o processo de construção social identitário - individual e coletivo, tomando por referência a questão processual de “luta” pela construção da identidade – para além da autopreservação, os sujeitos buscam o reconhecimento de sua individualidade. Assim, Honneth (2009) configura a existência de uma "luta por reconhecimento" dos indivíduos e também dos grupos sociais numa perspectiva emancipatória. Neste aporte, tanto o eu quanto o outro podem ser considerados objetos de uma mesma socialização:

Se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do ‘outro generalizado’, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem todo o sentido empregar para essa relação intersubjetiva o conceito de ‘reconhecimento’ (HONNETH, 2009, p. 136).

A base do reconhecimento deve ser estabelecida nas permutas comunicativas orientadas para o entendimento (leitura habermasiana de Hegel), exatamente onde a demanda de validação das normas é estabelecida sob a luz das trocas intersubjetivas. Contudo, apesar de compactuar da visão de Habermas sobre a necessidade de se estruturar a Teoria Crítica sob aportes intersubjetivos e universalistas, Honneth (2009) em sua teoria do reconhecimento, se distancia do modelo Habermasiano por destacar o aspecto conflituoso das relações intersubjetivas.

A teoria do reconhecimento é conduzida assim, por uma lógica que perpassa os conflitos sociais (base da interação); aqueles conflitos marcados por uma experiência de desrespeito social, de uma afronta à identidade individual ou coletiva, que suscitem uma ação que vise restabelecer relações de reconhecimento mútuo ou ainda, desenvolvê-las a fim de elevá-las a um nível de evolução superior.

A ideia original de Hegel sobre o reconhecimento, parte, segundo o autor, “[...] da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetivo de sua identidade, inerente à vida social desde o começo na qualidade de uma tensão moral [...]” (HONNETH, 2009, p.29).

Hegel contrapõe o referencial de Thomas Hobbes de pugna social, o qual sugere que o comportamento social e individual está mesmo abancado a imperativos de poder, sob os quais os sujeitos são concebidos como animais buscando a autopreservação e a autoproteção, tendo por imperativo próprio, o acréscimo do poder relativo em desfavor do outro, se tornando como confere Honneth, (2009, p.31), a “ base do contrato que fundamenta a soberania do Estado.”

Na defesa de Hegel, o âmbito social não se traduz apenas como o espaço de luta pela integridade física dos sujeitos. Ele é de fato o espaço da eticidade, onde relações e práticas intersubjetivas são travadas para além do poder do Estado ou da determinação moral individual. Aliás como, afirma Tugendhat (1997) a palavra chave em Hegel é eticidade. A moral pretensamente superior nomeada por ele de moralidade, deveria se fundar nos usos e nas tradições.

Conforme relata Honneth (2009), Hegel “projeta o processo intersubjetivo de um reconhecimento mútuo para dentro das formas comunicativas da vida”. (HONNETH, 2009, p.46), postulando que no cerne da luta dos indivíduos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade tem origem uma “pressão intrassocial”

que resulta na organização prática e política de instâncias asseguradoras da liberdade.

Essa vertente revela que na obra “*Sistema de Eticidade*”, Hegel outorga à concepção de reconhecimento um papel indispensável, ao colocá-lo na base do tratamento relacional que o indivíduo adquire na eticidade. Ao considerar a relação existente entre indivíduo e eticidade, Honneth (2009) declara que Hegel, não concebe o indivíduo isoladamente, mas relacionalmente, tendo o reconhecimento intersubjetivo um papel de mediação. Mais especificamente, o reconhecimento assume o caráter de mediação através do qual a vontade livre é asseverada em termos não mais individuais, mas intersubjetivos:

[...] se os sujeitos precisam abandonar e superar as relações éticas nas quais eles se encontram originalmente, visto que não veem plenamente reconhecida sua identidade particular, então a luta que procede daí não pode ser um confronto pela pura autoconservação de seu ser físico; antes, o conflito prático que se acende entre os sujeitos é por origem um acontecimento ético, na medida em que objetiva o reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana. Ou seja, um contrato entre os homens não finda o estado precário de uma luta por sobrevivência de todos contra todos, mas, inversamente, a luta como médium moral leva a uma etapa mais madura de relação ética. (HONNETH, 2009, p.48)

Tendo como guia essa premissa, podemos mesmo afirmar que o conceito de luta social em Honneth (2009), tem como ponto de partida os “*sentimentos morais de injustiça*”. Ou seja, o “*nexo*” moral dos conflitos sociais pode mesmo ser afirmado no desrespeito moral. À vista disso, o autor postula que:

uma luta só pode ser caracterizada de ‘social’ na medida em que seus objetivos se deixam generalizar para além do horizonte das intenções individuais, chegando a um ponto em que eles podem se tornar a base de um movimento coletivo [...] à luz de normas como as que constituem o princípio da imputabilidade moral ou as representações axiológicas sociais, as experiências pessoais de desrespeito podem ser interpretadas e apresentadas como algo capaz de afetar potencialmente também outros sujeitos (HONNETH, 2009, p. 256).

Nessa lógica dos conflitos “[...] é possível ver nas diversas lutas por reconhecimento uma força moral que impulsiona desenvolvimentos sociais.” (NOBRE apud HONNETH, 2009, p.18). A proposta que emerge da concepção de Honneth (2009) sugere que o conceito de luta social deve ser entendido como um

processo prático onde as experiências individuais de desrespeito são vistas como experiências cruciais características de todo um grupo, de modo que podem mesmo se constituir um motivo base da ação, “na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (HONNETH, 2009, p.257).

Ora, se conforme afirma Honneth (2009), a luta social é tomada a partir de experiências morais, então este fato não sugere a princípio que haja nenhuma pretensão quanto a forma de resistência – violenta ou não, intencionais ou não. Assim:

o conceito proposto procede de maneira neutra, uma vez que ele não faz nenhum enunciado sobre em que medida os atores têm de estar conscientes dos motivos morais de sua própria ação; antes, não é difícil imaginar casos em que de certo modo os movimentos sociais desconhecem intersubjetivamente o cerne moral de sua resistência, pelo fato de interpretarem-se por si mesmos segundo a semântica inadequada das meras categorias de interesses” (HONNETH, 2009, p.257).

Diferentemente de outros modelos explicativos utilitaristas de luta social, o modelo de Honneth (2009), concebe que os motivos da resistência social e da rebelião se formam num cenário de experiências morais que são oriundas de expectativas de reconhecimento extremamente arraigadas. Essas expectativas se relacionam na psique com as condições da formação da identidade pessoal, retendo os padrões sociais de reconhecimento, nos quais um indivíduo pode saber se é respeitado em seu meio sociocultural como sujeito autônomo e individualizado. Se estas expectativas normativas não são ‘reconhecidas’ pela sociedade, “isso desencadeia exatamente o tipo de experiência moral que se expressa no sentimento de desrespeito” (HONNETH, 2009, p.258).

Estes “sentimentos de lesão” se transformam no alicerce motivacional de luta coletiva quando o indivíduo os opera num quadro de interpretação intersubjetivo, típicos de todo um grupo. Desse modo, para surgir um movimento social, nas palavras de Honneth, é preciso que exista uma semântica coletiva que “permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também um círculo de muitos outros sujeitos” (HONNETH, 2009, p. 258). Atendem os pré-requisitos desta semântica, os ideais morais que enriquecem normativamente as representações da comunidade social. Disto resulta que:

ideias dessa espécie obtêm influência no interior de uma sociedade, elas geram um horizonte subcultural de interpretação dentro do qual as experiências de desrespeito, até então desagregadas e privadamente elaboradas, podem tornar-se os motivos morais de uma 'luta coletiva por reconhecimento' (HONNETH, 2009, p. 259).

No entanto, nas concepções de Honneth (2009), o processo da experiência do reconhecimento está imbricado com o engajamento nas ações políticas, pois esta possui, a seu ver, a função de retirar os envolvidos de um estado de inércia, proporcionando aos mesmos uma “autorrelação” nova e positiva. Estando ligada aos reclames da experiência de desrespeito, esta seria uma motivação secundária de luta, uma vez que:

na vergonha social viemos a conhecer o sentimento moral em que se expressa aquela diminuição do autorrespeito que acompanha de modo típico a tolerância passiva do rebaixamento e da ofensa; se um semelhante estado de inibição da ação é superado agora praticamente pelo engajamento na resistência comum, abre-se assim para o indivíduo uma forma de manifestação com base na qual ele pode convencer-se indiretamente do valor moral ou social de si próprio: no reconhecimento antecipado de uma comunidade de comunicação futura para as capacidades que ele revela atualmente, ele encontra respeito social como a pessoa a quem continua sendo negado todo reconhecimento sob as condições existentes (HONNETH, 2009, p. 259).

Por isso, o engajamento individual na luta política confere ao sujeito resgatar um pouco o seu autorrespeito perdido uma vez que ele apresenta em público a propriedade na qual o desrespeito é experimentado. A experiência de reconhecimento propicia no interior do agrupamento político uma solidariedade que congrega o grupo numa “espécie de estima mútua”.

Mas, todos os conflitos sociais têm apenas essa forma? Ao contrastar essa questão, Honneth (2009) pondera que em muitos casos históricos nem todas as formas de resistência se remontam às experiências de desrespeito. Em muitos deles, o motivo do protesto e da rebelião, foi a “pura segurança da sobrevivência econômica” (HONNETH, 2009, p. 260). Neste sentido, o autor estabelece a diferença entre interesses coletivos e o sentimento de desrespeito.

Como compreende, interesses são determinações básicas relacionadas a fins, já enquadradas à condição econômica e social dos sujeitos uma vez que estes precisam conservar suas condições de reprodução; esses interesses se tornam atitudes coletivas quando variados sujeitos da comunidade “se tornam conscientes

de sua situação social e se vêem por isso confrontados com o mesmo tipo de tarefas vinculadas à reprodução” (HONNETH, 2009, p. 260). Nessa linha utilitarista de luta, se acham os bens culturais e simbólicos que se encontram na definição das possibilidades de reprodução específicas dos grupos. Trata-se mesmo da concorrência por “bens escassos”.

Pelo contrário, os sentimentos de desrespeito constituem o cerne das experiências morais dado que os sujeitos se encontram com expectativas de reconhecimento às quais se relacionam às condições de sua integridade psíquica. “Esses sentimentos de injustiça podem levar a ações coletivas, na medida em que são experimentadas por um círculo inteiro de sujeitos como típicos da própria situação social” (HONNETH, 2009, p. 260).

Neste caso, trata-se da luta pelas condições intersubjetivas da integridade pessoal. Este modelo de luta não substitui o primeiro, antes o complementa, uma vez que a grande questão empírica circula em saber se um conflito social se estabelece sob a lógica da “persecução de interesses” ou a da “formação da reação moral”.

Honneth (2009) afirma que apesar disso, a ênfase da teoria social na dimensão do interesse acaba ofuscando o olhar para o significado social dos sentimentos morais:

[...] mesmo aquilo que, na qualidade de interesse coletivo, vem a guiar a ação num conflito não precisa representar nada de último e originário, senão que já pode ter se constituído previamente num horizonte de experiências morais, em que estão inseridas pretensões normativas de reconhecimento e respeito – esse é o caso, por exemplo, em toda parte onde a estima social de uma pessoa ou de um grupo está correlacionada de modo tão unívoco com a medida de seu poder de dispor de determinados bens que só a sua aquisição pode conduzir ao reconhecimento correspondente (HONNETH, 2009, p. 261-262).

Também no fluxo destas considerações, vale à pena pontuar que Honneth (2009), seguindo adiante das distinções já efetuadas, expressa que a primeira forma de reconhecimento, a forma mais elementar, é o amor. Este “não contém experiências morais que possam levar por si só a formações de conflitos sociais” (HONNETH, 2009, p. 256). Apesar de toda a relação amorosa situar-se numa “dimensão existencial de luta”, em que o “equilíbrio intersubjetivo entre fusão e delimitação do ego pode ser mantido apenas pela via de uma superação das resistências recíprocas” (HONNETH, 2009, p. 256), os objetivos e os desejos

relacionados a isso não se generalizam adiante do circuito delimitado pela relação primária, não se convertendo em assunto de interesse público.

Honneth (2009) concebe três formas de reconhecimento: o amor, o direito e a estima. O amor é uma relação particular de interesse recíproco. Trata-se do que Hegel havia descrito como um “ser-si-mesmo” em um “outro”. É um ato de “deslimitação recíproca” onde as pessoas se experienciam como “reconciliados uns dos outros”, podendo ser assumida sob as formas de amizade e de relação erótica. Em cada caso, “o processo de fusão tira a condição de sua possibilidade em geral somente da experiência oposta do outro, sempre se contornando novamente em seus limites” (HONNETH, 2009, p. 175).

O reconhecimento na esfera do Direito é regido sob o princípio da igualdade jurídica, uma vez que, como afirma Honneth (2009, p.197) “possuir direitos individuais significa poder colocar pretensões aceitas”. Estar numa sociedade sem direitos individuais significa não gozar de nenhuma chance para construção do autorrespeito. O reconhecimento jurídico se relaciona em afinidade com a conquista do autorrespeito, permitindo que seja reconhecido as propriedades que fazem dos sujeitos pessoas de direito:

Todo enriquecimento das atribuições jurídicas do indivíduo pode ser entendido como um passo além no cumprimento da concepção moral segundo a qual todos os membros da sociedade devem ter assentido por discernimento racional à ordem jurídica estabelecida (HONNETH, 2009, p. 192)

Assim, na “experiência do reconhecimento jurídico” os sujeitos dividem com todos os outros elementos da sua coletividade as propriedades que apontam para a participação numa formação discursiva da vontade, tendo a possibilidade de referir-se positivamente a si mesmo - autorrespeito.

Também, em igual sentido, o autor expressa que para chegar a uma “autorrelação infragível”¹⁹, adiante da experiência da dedicação afetiva e do reconhecimento jurídico, é necessário aos sujeitos “uma estima social que lhes permita referir-se positivamente a suas propriedades e capacidades concretas”

¹⁹ Nas palavras de (HONNETH, 2009, p. 121), a existência de formas diversas de reconhecimento recíproco, devem “[...] distinguir-se umas das outras segundo o grau de autonomia possibilitada ao sujeito em cada caso: tanto no sistema da eticidade como na Realphilosophie, estava inscrita pelo menos a tendência de supor, com o “amor”, o “direito” e a eticidade, uma série de três relações de reconhecimento, em cujo quadro os indivíduos se confirmam reciprocamente como pessoas autônomas e individuadas, em uma medida cada vez maior”.

(HONNETH, 2009, p. 198). O autor postula, assim, que através da solidariedade, é possível pensar uma “ordem social de valores na qual as finalidades sociais passam por uma interpretação tão complexa e rica que, no fundo, todo indivíduo acaba recebendo a chance de obter reputação social” (HONNETH, 2009, p. 208).

Por solidariedade, Honneth (2009) define ser “uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam de maneira simétrica” (HONNETH, 2009, p.209).

Essa estima simétrica está relacionada ao pressuposto de relações sociais nas quais os sujeitos “consideram-se reciprocamente à luz dos valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum” (HONNETH, 2009, p. 210).

Importa considerar de modo mais específico que Honneth (2009) postula que:

o termo ‘simétrico’ não possa significar aqui estimar-se mutuamente na mesma medida é o que resulta de imediato da abertura exegética fundamental de todos os horizontes sociais de valores: é simplesmente inimaginável um objetivo coletivo que pudesse ser fixado em si de modo quantitativo, de sorte que permitisse uma comparação exata do valor das diversas contribuições; pelo contrário, ‘simétrico’ significa que todo sujeito recebe a chance, sem gradações coletivas, de experienciar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade (HONNETH, 2009, p.211).

Este conceito se aplica às relações de grupo que são originadas no cerne da resistência comum contra a repressão política. A experiência da estima social permite uma autorrelação de confiança sob as próprias realizações e propriedades - autoestima. Ao passo que todo homem se coloca em condições de estimar a si próprio, pode-se mesmo especular, na visão de Honneth (2009) um “estado pós-tradicional de solidariedade social”.

O autor destaca assim a síntese da estrutura das relações sociais de reconhecimento:

Quadro1 - Síntese da estrutura das relações sociais de reconhecimento

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões de Personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização Materialização	Individualização, igualização
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorespeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados de personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

FONTE: HONNETH, 2009, p. 211

Assim, em paralelo categorial às três formas de reconhecimento seguem-se a autoconfiança, o autorrespeito e a autoestima. Podemos considerar evidente que a coerência que Honneth (2009) observa na espinha dorsal da teoria do reconhecimento, formulado por Hegel e, reformulado por ele, está diretamente referida a uma gramática moral onde os indivíduos se submetem a afirmação de sua identidade por intermédio da dimensão do reconhecimento recíproco, consolidando cada vez mais a individuação e a autonomia.

Nestes termos, o reconhecimento compreende mesmo ao instante da negação, que por sua vez, leva à afirmação da identidade do sujeito. Tal negação está registrada na esfera social onde o indivíduo esta inscrito como parte de um todo. Desse modo, o conflito, é representativo da experiência originária de subjetivação, permanecendo por todo o processo de afirmação da identidade pessoal.

Outro aspecto importante na leitura de Honneth está direcionado para a explicitação da lógica que há entre as variantes de reconhecimento e a “lógica de um processo de formação mediado pelas etapas de uma luta moral” (HONNETH, 2009, p. 121). Quanto a isto Honneth considera que:

[...] no curso da formação de sua identidade e a cada etapa alcançada da comunitarização, os sujeitos são compelidos, de certa maneira transcendentalmente, a entrar num conflito intersubjetivo, cujo resultado é o reconhecimento de sua pretensão de autonomia, até então ainda não confirmada socialmente (HONNETH, 2009, p. 121-122)

O âmbito social fornece condições aos indivíduos de se autorreconhecerem, tanto em suas potencialidades quanto em suas capacidades, traçando semelhanças e reconhecendo o outro na sua singularidade e originalidade. As relações éticas de uma sociedade podem ser assim representadas, sob os moldes de uma intersubjetividade prática onde o elo complementar entre os indivíduos é garantido por um movimento de reconhecimento.

Uma vez que conflito e reconhecimento condicionam-se mutuamente, a cada novo estágio de reconhecimento social o indivíduo entra em contato com novos aportes de sua própria identidade, o que acaba na verdade por estimular novas lutas por reconhecimento.

Isto posto, podemos considerar então que aluno e educador têm de enfrentar, igualmente, o conflito de reconhecimento que está contido na gramática do discurso da relação eu/outro (professor/aluno). A princípio, sob a tenda dos impulsos e da hierarquia, ambos não estão dispostos a se reconhecerem. Mas é preciso viver em sociedade, ou mais precisamente, como no caso da escola, é preciso conviver.

O docente como polo majoritário, considera lógico que o aluno o “reconheça”, mas via de regra, comungando de seu narcisismo, ele mesmo não o “reconhece”. Aliás, trata-se mesmo de um duplo “des-reconhecimento”: Não se reconhece o aluno e não se reconhece seu direito de ser reconhecido. Em contrapartida, o discente em sua resistência quer ser reconhecido.

Podemos assim registrar das falas episódicas extraídas das situações do cotidiano, situações estas que são fortemente regidas pela inédita configuração do comportamento atual dos sujeitos, que a escola, precisando lidar com os signos do reconhecimento, pode possibilitar aos sujeitos se reconhecerem, considerando o aspecto intersubjetivo essencial no campo da constituição dos sujeitos. Disto resulta que,

um sujeito pode conceber-se a si mesmo como uma pessoa única e insubstituível, tão logo sua própria maneira de autorrealização seja reconhecida por todos os parceiros de interação na qualidade de uma contribuição positiva à coletividade. A compreensão prática que um

semelhante ator tem de si mesmo, seu “ME” portanto, será nesse caso constituída de tal sorte que ela o faz compartilhar com os outros membros de sua coletividade não só as normas morais, mas também as finalidades éticas: se ele pode entender-se, à luz das normas comuns de ação, como uma pessoa que possui determinados direitos em face de todos os demais, então, à luz das convicções axiológicas comuns, ele pode entender-se como uma pessoa que tem importância única para eles todos (HONNETH, 2009, p. 152).

Não raramente, uma situação de conflito que comumente nomeamos de indisciplina escolar (do estudante), pode ser, em exata medida, derivada de um sujeito que não tendo seu direito de reconhecimento atendido, se recusa a reconhecer também os que lhe são “iguais” ou os que, potencialmente, lhe são “inferiores”. Nesse ponto, percebida a relação hierárquica inscrita na esfera da escola, somos mesmo impulsionados a refletir sobre que tipo de reconhecimento a escola promove.

Também, analisando as formulações de Honneth (2009) somos mesmo levados a considerar que os padrões de reconhecimento intersubjetivos - direito e solidariedade, obtido pelos sujeitos empenhados na árdua tarefa de “se fazer” socialmente no momento atual, é muito mais fruto do que ele consegue construir para si próprio, dentro dos imperativos vigentes, do que propriamente da luta profícua travada em situações coletivas de conflito. Desta particularidade presente na construção da identidade em particular resultam expectativas profundas de um dado tipo de reconhecimento ao qual a escola pela via da ética precisa considerar.

Outro aspecto que queremos considerar rapidamente no fechamento deste trabalho é que o profissional da educação pode mesmo, diagnosticando traços simbólicos de desrespeito, reconhecer que uma ação privada causadora de um dado ato de transgressão passa por uma via semântica que pode comportar em si experiências de angustias e desapontamentos que extrapolam o individual e alcançam o coletivo. Assim, pensemos o reconhecimento na esfera escolar como um polo de consideração intersubjetiva de sujeitos e coletividades.

CONCLUSÃO

No decorrer dos capítulos que compõem este trabalho, deparando-me com questões que perpassam nossa prática, abordamos a problemática da ética nos alicerçando em grande monta na interseção filosofia, psicanálise e educação. Para nós, concluir é apenas uma pausa no roteiro desse percurso, uma vez que esse assunto não se esgota com nossas reflexões.

Entendemos que sejam quais forem as mudanças ocorridas na constituição psíquica e social dos sujeitos, em qualquer tempo e em qualquer espaço, sob o eixo da convivência, o homem sempre irá garimpar valores, independente de suas construções históricas e sociais, para serem operados tanto no coletivo quanto no individual. Ele não cessará de efetuar, a qualquer momento de sua vivência juízos de valor sobre as condutas praticadas nas relações que o cercam. Trata-se, portanto, de considerar para estes julgamentos valores “herdados” e “forjados” na prática da mutualidade das relações humanas.

Partimos do pressuposto de que para a vivência em qualquer comunidade (*koinonía*) os códigos morais são desejáveis, sendo, portanto, universalizados no contexto social dos sujeitos desde a infância, uma vez que é no espaço da moralidade que aprovamos ou reprovamos o comportamento dos sujeitos; que o classificamos como “bom” ou “mau” e, é no espaço da ética que avaliamos as ações.

Assim, ao voltarmos nosso olhar para as questões filosóficas implicadas em nosso tema, fomos, num primeiro momento, buscar subsídios na conceituação de variados autores. Desse modo, no primeiro capítulo, valendo-nos dos discursos conceituais, verificamos que a proposição ética/moral está mesmo imbricada num terreno bastante vasto.

Observamos a multiplicidade de entendimentos sobre estes termos (inúmeros deles foram pesquisados, como as teorias de Backtin, Foucault e Otto Apel, mas não foram utilizados neste trabalho) e, averiguamos que a “confusão” gerada quanto ao significado de ambas as palavras pode ser explicada através de sua etimologia. Foi para nós uma grande surpresa nos depararmos com esse verdadeiro “tumulto” de enunciados.

Conjugado a isto, lidamos, precisamente, com a fonte original da ética teleológica de Aristóteles baseada, dentre outros, no princípio do “supremo bem” e da ética conflitiva da lógica do inconsciente de Freud.

Nossos estudos sobre a operação de Eros e Thanatos luta ambivalente na “Ética dos relacionamentos” de Freud e, sobre os contornos da objetificação presente nas relações, nos fez inevitavelmente ter um olhar mais cauteloso quanto à questão dos atos de transgressão moral que ocorrem ininterruptamente nos recintos escolares, uma vez que somos mesmo inclinados à destrutividade. Não se trata de dizer: somos assim, não tem jeito! Trata-se de ponderar, em avesso, o apreço exclusivo que a pedagogia tem pela “docilidade”. Trata-se do “cansativo discurso sobre a escola e a educação como algo que desperta, mesmo que em parte, atos de amor [...]” (SOBREIRA, 2008, p. 213).

No segundo capítulo, abordamos o “surgimento” da consciência moral na visão freudiana explicitada em Totem e Tabu. Dentre as vertentes com as quais pretendíamos analisar destacamos: a forma como a questão da ética e da moral foi introduzida na vivência social do homem primevo, o por que ela se fez necessária e de que forma ela se estreita com a sanção e com a constituição dos agrupamentos, questão de grande relevância nos relacionamentos travados no cotidiano escolar. Destacamos ainda que, no que concerne à moralidade humana, do sentimento de culpa posterior a refeição totêmica, foi manifestada a lei.

Na sequência, encaminhamos a reflexão sobre a constituição psíquica “exigida” dos sujeitos com o advento da modernidade com a superação do princípio do prazer pelo princípio de realidade e o papel da ética neste contexto. As articulações teóricas abordadas nos evidenciaram que a constituição da sociedade, tal como a conhecemos hoje, está firmemente apoiada sobre um empreendimento ético e moral cunhado entre a estrutura do psiquismo e a estrutura das relações sociais, com a contenção dos impulsos perversos através das formações sociais.

Este estudo permitiu-nos delimitar, precisar e elucidar o lugar ocupado pela ética no advento da sociedade moderna, bem como seu “peso” nos processos de constituição psíquica.

Ao analisarmos os arcabouços da referida superação, extraímos consideráveis contribuições sobre a questão da sublimação e suas implicações com a educação no quarto capítulo e, sobre os tramites de severidade operados pelas instâncias psíquicas do ego, do superego e do id na questão da sanção interna –

moralidade individual. Extraímos desta concepção elementos psicanalíticos que nos permitiram analisar, em pormenores, o trâmite psíquico de uma ação ético/moral.

Outrossim, não estabelecemos, nos estudos sobre a questão da sublimação, a discussão que normalmente vem arrolada aos termos cultura e civilização, por considerarmos irrelevante para a perspectiva do tema ético na interpelação psicanalítica.

Foi-nos de grande ajuda a lógica da educação para a realidade de Freud e de seu pressuposto sobre o narcisismo. Nossas leituras revelaram que a educação defendida por Freud, além de se basear na realidade externa, material e social e em suas exigências, baseia-se também na questão dos desejos. Ao trabalharmos este aporte apontamos que os desejos e fantasias do professor, assim como dos pais, afetam sobremaneira a prática educacional. Encaminhando o tema da ética situamos a posição a ser perseguida pelo docente na superação de seu próprio narcisismo.

Nesse sentido, chamamos a atenção para o aspecto inconsciente presente na dimensão narcísica e sua (in) possibilidade de operação por parte dos sujeitos docentes. Assim, temos que a teoria psicanalítica analisada neste trabalho sob a face do narcisismo, só terá sentido se considerarmos a peculiar imbricação entre teoria e práxis num “engajamento ético docente”.

Em Educação: a oposição à regra, partimos precisamente das instigações conceituais trazidas por Francis Imbert (2001), ao se debruçar sobre uma incisiva problematização da ética no campo psicanalítico e educacional. Imbert nos coloca a pensar sobre “a dialética educativa um processo de como por em ato a lei, suscetível de estilhaçar as captações imaginárias implicadas em toda intervenção” (IMBERT, 2001, p. 11).

Podemos direcionar nosso olhar atento para a argumentação do autor, quando este profere que a ética é anterior ao preceito moral, uma vez que está fundada na lei simbólica e não na regra. Comungamos do debate imbertiano quando este destaca que o “engajamento ético” docente implica em “inter-dizer” a regra.

Como a regra visa a “formatação” do sujeito, Imbert entende que tal postura amarra o homem, privando-o de sua liberdade. O “engajamento ético” tende a romper o paradigma pedagógico adotado ao longo dos anos, manifestado sob diversas expressões, rechaçando o modelo moral que enclausura o sujeito, bem

como o caráter de “humilhação” punitiva implantado historicamente no cenário da prática educacional.

Este percurso nos conduziu a considerar que o fazer ético docente, abrindo o que tende a se fechar, permite desfazer hábitos, “romper” com o previamente definido, a fim de propugnar pela existência singular do aluno. Ao nos apropriarmos desta visão de Imbert nos referimos a uma reflexão quanto ao uso das regras e das sanções no meio escolar que afastadas da interpelação ética, não “interdizem” o contexto de uma transgressão, ou seja, não interrompem “o jogo das pulsões e da fruição imaginária de que se alimenta o par educativo” (IMBERT, 2001, p.27).

Neste caminho abordamos o projeto de autonomia imbertiana, redefinido pela perspectiva ética; a questão da regra e da lei; a práxis e a poiesis, bem como dadas considerações sobre a ministração da sanção na esfera escolar.

Ao discorrermos sobre a ética do gozo, encontramos respaldo em Kehl (2002a) para verificar que a crise contemporânea dos valores e dos comportamentos está grandemente aportada no reconhecimento da lei e na desmoralização do código. As considerações da autora permite-nos sinalizar o exercício predominante do “descontrole” na sociedade de consumo. A vertente psicanalítica de Kehl aponta para as tensões geradoras da força estruturante da regra moral e para a ordem apelativa a qual está submetida esta força.

Procuramos destacar que a violência que “assombra” o ambiente escolar, parte em grande medida, de uma “produção significativa” de desigualdades, cujos sintomas dizem respeito também, dentre outros, a uma apelação constante por um “estado de gozo” sobre os sujeitos. Não raras vezes, o aluno transgressor pode ser considerado vítima de um estado de coisas que é geral.

Assim, acreditamos que o engajamento ético docente possibilita “inter-dizer” o gozo concernido nos atos de transgressão moral no ambiente escolar, numa ação discente sem traços patológicos, estabelecendo separações e a diferenças fora das imagens já fixadas.

Em Educação e sanção, pudemos mesmo verificar com as considerações de Tugendhat (1997) que o comportamento social dos indivíduos é orquestrado por regras e normas, as quais distinguem-se entre si como normas jurídicas, convencionais e morais. Pudemos também demonstrar que o uso da linguagem na aplicação dos termos “bom/ruim”, adquire um significado único quando utilizadas gramaticalmente em sentido absoluto.

Seguindo tais indicações verificamos que o indivíduo que não age conforme uma norma social sofre uma sanção social. Desta reflexão, buscamos apontar que a observância do critério de distinção das normas precisa ser analisada no contexto da resolução de uma “má” ação no meio educativo. Talvez por existir uma tênue fronteira entre convenção e moralidade, este preceito acaba mesmo por não ser observado.

Pontuamos ainda a importância das brincadeiras e dos jogos ao trabalhar a questão das regras, os sentimentos morais que estão em jogo no contexto da ministração de uma sanção e a interpretação de Nietzsche (1998) quanto a motivação da sanção.

Por fim, consolidando um enquadramento filosófico sobre a busca para uma fundamentação objetiva dos enunciados morais, invocamos as contribuições de Habermas (1989). Discorrendo sobre a questão da consciência moral e do agir comunicativo, o autor objetiva um novo modelo de racionalidade (a comunicativa) para inscrever a ética discursiva.

Nosso intuito ao refletir sobre este aporte foi o de considerar uma alternativa possível para o impasse dos atos de transgressão no meio escolar, no que se refere à questão das regras e ao modo como as mesmas são percebidas pelos discentes: impostas de fora. Conhecendo esta preposição, refletimos sobre a possibilidade de uma ação institucional, em cada realidade em particular, que fosse capaz de dar voz e, que ao mesmo tempo, promovesse a escuta dos atores quanto à questão.

Valendo-se da concepção comunicativa habermasiana, através da ação mútua dos atores escolares, a regra seria o resultado de um ato voluntário e consensual acordado para orientar os propósitos das ações. Neste sentido, tratamos de sinalizar em nossas inflexões, dados entraves observados na ética de Habermas quanto a efetiva operacionalização do enunciado discursivo universal.

Concluimos através das reflexões de Honneth (2009), que existe mesmo uma gramática presente no discurso professor/aluno. Formulada esta guisa, pudemos analisar que ambos apelam para um dado tipo de reconhecimento; Trata-se de uma luta pelo reconhecimento em que a liberdade da autorrealização depende de suportes que estão aportados na interação com outros.

Observando as interpretações de Honneth (2009), notamos que em linhas gerais, a formação da identidade é um processo de inter-relação subjetiva de luta.

Para constituir-se por meio desta ação, interage com valores, símbolos e sentidos sociais para conceber sua própria identidade.

O resultado de nossas investigações veio confirmar nossa hipótese, de que: é viável na assimetria existente entre professor/aluno tratar o ato de transgressão moral pela lógica da ética. As argumentações de Imbert (2001) demonstram que o espaço ocupado pelo des-reconhecimento e pelas relações egóicas no seio escolar pode ser aberto à recriação através de atitudes que “inter-digam”, e novamente repetimos, o jogo de fruições das quais se nutre o par educativo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. Educação e Emancipação. Tradução por Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

APEL, K. O. (1992) **Como fundamentar uma ética universalista de coresponsabilidade que tenha efeito sobre as ações e atividades coletivas?** Rio de Janeiro: Ethica Cadernos Acadêmicos, 1996. n. 4.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3. ed. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: UnB, 1985.

_____. **Ética a Nicômaco**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha, São Paulo : Nova Cultural, 1991. 4. ed. (Os pensadores ; v. 2). Disponível em: <www.portalgens.com.br/.../pdf/aristoteles_etica_a_nicomaco_poetica.pdf. > Acesso em: 20 nov. 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A vida Fragmentada: Ensaio sobre a Moral pós-moderna**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: Relógio D'água, 2007.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

BAKHTIN, M.M. Para uma filosofia do Ato. Texto completo da edição americana. (Austin: University of Texas Press). Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/3DB0hHH/Bakhtin_-_Para_uma_filosofia_.html>. Acesso em: 11 fev. 2010.

BARRERE, Anne; MARTUCELLI, Danilo. A Escola entre a Agonia Moral e a Renovação Ética. **Educação e sociedade**, Campinas-SP, ano 22, n. 76, p. 258-277, out. 2001.

BIGNOTTO, Newton. As fronteiras da ética: Maquiavel. In: Novaes, Adauto (Org.). **Ética**. Secretaria Municipal de Cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BIRMAN, Joel. (Org.). **Freud: 50 anos depois**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ética: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília: 2004a. p. 08-38. Módulo 1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado. Brasília: 2004b. p. 07-23

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília, 1997. p. 69-73.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: Elementos para uma Teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Introdução à história da Filosofia**: dos pré-socráticos à Aristóteles. São Paulo: Companhia das letras, 2002. V.1

_____. Ética e violência. **Revista Teoria e Debate. Ensaio**, São Paulo, n. 39, out./dez.1998. Disponível em: < <http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia> >. Acesso em: 29 fev.2010.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia Aplicada à Educação**. São Paulo: EPU, 1986.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura, In: CANDAU, V. M. (Org.) **Culturas, Linguagem e Subjetividades no Ensinar e Aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 29-44

COSTA, Freire J. **Violência e Psicanálise**, Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DURKHEIM, Emile. **Educación y sociología**. Buenos Aires: Editorial Shapire, 1973.

_____. **Sociologia, educação e moral**. Lisboa: Ed.70, 2001.

_____. **L'Éducation morale**. (1902/1903). Paris: Librairie Félix Alcan, 1975. p.27. apud IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jurgman. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993.

FIGUEIRA, Sérvulo Augusto. A família de classe média atual no Rio de Janeiro: algumas considerações. **Psicol. USP.** São Paulo, n.1-2, v.3, 1992.

FREUD, Sigmund. **O Mal estar na civilização.** novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936). Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Obras completas, v.18

_____. **O Mal estar na civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1998

_____. **Totem e Tabu** (1856/1939). Tradução de Órizon Carneiro Muniz. Rio de Janeiro: Imago, 1999.

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: (1895/1950).** Projeto para uma Psicologia Científica. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. Edição Standart Brasileira

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: A Interpretação dos Sonhos** (1900). Rio de Janeiro: Imago, 1987b. V. 4-5. Edição standard brasileira. 2. ed.

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Sobre a psicopatologia da vida cotidiana** (1901). Rio de Janeiro: Imago, 1996b. Edição standard brasileira v. 6.

_____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Análise fragmentária de uma histeria** (1901). Tradução Luis López-ballesteros y de Torres. Madri: Biblioteca Nueva, 1973. v.1.p. 998. apud KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: o Mestre do Impossível.** 3. ed. Rio de Janeiro: Scipione, 2007. (Pensamento e ação no magistério).

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Três ensaios sobre a teoria da sexualidade** (1905). Rio de Janeiro: Imago, 1972. Vol. 7.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Sobre o narcisismo: uma introdução** (1914). 2. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1987a. Edição standard brasileira .

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: À Guisa de Introdução ao Narcisismo.** Escritos sobre a psicologia do inconsciente. (1914). Rio de Janeiro: Imago, 2004. vol.1.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: O instinto e suas vicissitudes** (1915). Rio de Janeiro: Imago, 1996c. V. 4. Edição standard brasileira.

FREUD, Sigmund. **Conferência Introdutória sobre Psicanálise: Teoria Geral das neuroses – II** (1915/1916). Pequena Coleção das Obras de Freud. Tradução José Luís Meurer. Rio de Janeiro: Imago, 1976c. v. 23. Edição standard brasileira.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Além do Princípio de Prazer.** (1920). Rio de Janeiro: Imago, 1996a. Edição standard brasileira.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: Psicologia de grupo e a análise do ego.** (1921). Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976b, p. 87-179. vol. 18. Edição standard brasileira.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: O Ego e o Id.** (1923). Rio de Janeiro: Imago, 1976a. vol. 19. Edição standard brasileira.

_____. **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud: O futuro de uma ilusão** (1927). Rio de Janeiro: Imago, 1969. p. 59. apud MILLOT, C. **Freud antipedagogo.** Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

_____. **O futuro de uma ilusão.** Londres: Hogarth Press e Instituto de Psicanálise. (1928). Tradução de W.D. Robson-Scott. 98 págs. Disponível em: <http://www.antivalor.vilabol.uol.com.br/textos/freud/tx_freud_02.htm> Acesso em: 12 dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. (1926/1984). **Ética, sexualidade, política.** Organização e seleção de textos Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autram Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROMM, Erich. **Análise do Homem.** Tradução de Octávio Alves Velho. 10. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FROMM, Erich. **O Medo à Liberdade.** Tradução de Octávio Alves Velho. 13. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989a.

_____. **Pensamento pós-Metafísico.** Tradução Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio.** Tradução Vamireh Chacon. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

HABERMAS, Jürgen. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Tradução de Vamireh Chacon. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

_____. **Teoría de la Acción Comunicativa**. Crítica de la razón funcionalista. 4. ed. Madrid: Taurus, 1999. Vol. 2.

_____. A História Negativa. Tradução de Arthur Nestrovski. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 5-10, 30 abr.1995. Caderno Mais.

_____. Para o uso pragmático, ético e moral da razão prática. **Revista de Estudos Avançados da USP**, São Paulo, n. 7, v. 3, p. 4-19, set./dez. 1989.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 1999.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica**: uma documentação. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o Jogo como elemento da Cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KEHL, Maria Rita. A mulher e a lei. In: Novaes, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 261-273.

_____. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

_____. **Quem tem moral com os adolescentes?**. Disponível em:
<[http://www.mariaritakehl.psc.br/pdf/quemtemmoralcomosadolescentes.2002\(b\)>](http://www.mariaritakehl.psc.br/pdf/quemtemmoralcomosadolescentes.2002(b)>)
Acesso em: 22 fev. 2011.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à Leitura de Hegel**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contra-ponto: EDUERJ, 2002.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o Mestre do Impossível. 3. ed. Rio de Janeiro: Scipione, 2007. (Pensamento e ação no magistério).

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. 2. ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

IMBERT, Francis. Imaginário e Simbólico no campo educativo: a questão do indivíduo. Tradução de Felisberto Almeida. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.61

jan./mar.1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/viewFile/915/821>>. Acesso em: 1 mar. 2011.

JOBIN E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).

JORGE, Marco Antonio Coutinho. **Fundamentos da psicanálise de Freud a Lacan**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LACAN, Jaques. Os complexos familiares na formação do indivíduo. (1938). In: _____. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

_____. **O Seminário**: a Ética da Psicanálise. Tradução de Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. v.7.

_____. **O Seminário**: as formações do inconsciente (1957-1958). Tradução de Vera Ribeiro. Revisão de Marcos André Vieira. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999. v. 5.

_____. **Le Séminaire**. L'éthique de la psychanalyse. Paris: Ed. Du Seuil, 1986. p. 83-84. v.7 apud IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LASCH, Christophe. **A cultura do narcisismo**. Tradução Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago. 1983 apud IMBERT, Francis. **Imaginário e Simbólico no campo educativo: a questão do indivíduo**. Tradução de Felisberto Almeida. **Em Aberto**, Brasília, ano14, n. 61 , jan./mar. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/viewFile/915/821>>. Acesso em: 11 mar. 2011.

LECLAIRE, Serge. **“Heimklichkeiten”**. Lettres de l'École. [S.l. : s. n.] n. 23, p.72. apud IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LONGO, Monique Marques. **A ética na Formação docente**: um diálogo entre Aristóteles e Freud. In: Oliveira, R. J. de; Lins, MJ. S. (Org.). **Ética e educação: uma abordagem atual**. Curitiba: CRV, 2009. p. 137-161.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. ed. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização**: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

MOÇO, Anderson. O que é indisciplina? **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 266, p. 82-89, out 2009.

MOORE, George Edward. **Princípios Éticos**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MORIN, Edgar. (1921). **Cultura de Massas no Século XX: Necrose**. Tradução de Agenor Soares Santos. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Cultura de Massas no Século XX: Neurose**. Tradução de Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

NACIO, Juan-David. **O olhar em psicanálise**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1995.

NIETZSCHE, F. W. **Genealogia da moral: uma polêmica**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

NICOLAU, Paulo Fernando M. **Psiquiatria Geral: glossário de termos técnicos**. Disponível em: <<http://www.psiquiatriageral.com.br/glossario/a.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2011.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2009. p.10-265

NODARI, Paulo César. A ética aristotélica. **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, v. 24, n. 78, p. 383-410, 1997.

OLIVEIRA, Renato José; LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. (Org.). **Ética e Educação: uma abordagem atual**. Curitiba: CRV, 2009.

PEGORARO, Olinto. **Ética dos Maiores Mestres Através da História**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PFISTER, O. **La méthode psychanalytique**. (Prefácio). La psychanalyse au service des éducateurs. Conferência na sociedade pedagógica. Suíça: SassFée, 1921. p. 330. apud MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Tradução: Ari Roitman. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

REALE, Miguel. **Os Fundamentos do Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998. 3. ed.

REICH, W. (1945). **A revolução sexual**. 8.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

REESE-SCHÄFFER, Walter. **Compreender Habermas**. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.

RINALDI, Doris. **A ética da diferença**: um debate entre a psicanálise e antropologia. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1996.

ROSSELLINI, R. **Fragmentos de uma autobiografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYCROFT, Charles. **Dicionário Crítico de Psicanálise**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Coleção psicologia psicanalítica.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania** : Sistema de proteção escolar. São Paulo: 2009a. Disponível em: <www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRedeEnsino.aspx>. Acesso em: 8 mar.2011.

_____. Secretaria de Educação. **Normas Gerais de conduta escolar**: Sistema de proteção escolar. São Paulo: 2009b. Disponível em: <www.fde.sp.gov.br/PagesPublic/InternaRedeEnsino.aspx>. Acesso em: 8 mar. 2011.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A Formação de professores no Brasil**: de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. **Psicanálise e Educação**: a demanda e os professores. Set. de 2011. Notas de Aula. Mimeografado.

SCHNEIDER, K. **Psicopatologia Clínica**. São Paulo: Mestre Jou, 1968.

STUKART, Herbert Lowe. **Ética e Corrupção**: Os benefícios da conduta ética na vida pessoal e empresarial. São Paulo: Nobel, 2003.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre Ética**. Tradução grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VEIGA, Ilma; ARAUJO, J; KAPUZINIAK, C. **Docência**: uma construção ético-profissional. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VELOSO, Caetano. **Muito** (Dentro da estrela azulada). Projeto gráfico de Aldo Luiz. Fotografia de Januário Garcia. [S.l.:] Philips/polygram, 1978. L. A. 1 disco. LP/12 polegadas. n.6349.382.

VICHESSE, Beatriz. O que é indisciplina? **Revista Nova Escola**, Rio de Janeiro, ano XXIV, n. 266, p. 78-81, out. 2009.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZIZEK, Slavoj. **O superego e o ato**: The superego and the act (trecho). European Graduate School EGS. Media Commmmunications. Tradução de Silvia Pimenta Velloso Rocha. Disponível em: <<http://www.egs.edu/faculty/zizek/zizek-superego-and-the-act-1999.html>>. Acesso em: 3 nov. 2010.

_____. **Eles Não Sabem o Que Fazem**: O Sublime Objeto da Ideologia. Edição 1. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

_____. **Bem-vindo ao deserto do Real**: cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo editorial, 2003.