

DESCONSTRUINDO AS CONCEPÇÕES DOMINANTES INSTITUÍDAS SOBRE O ALUNO – UM ENSAIO FILOSÓFICO

DECONSTRUCTING THE DOMINATING ESTABLISHED CONCEPTS ABOUT A STUDENT – A PHILOSOPHICAL ESSAY

Liliane Sanchez¹

RESUMO: Esse trabalho surgiu como resultado da participação no grupo de pesquisa: “A ilusão cognitivista - raízes antropológicas do discurso educacional contemporâneo”, sob coordenação da Profa. Dra. Lílian Do Valle, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Partiu da necessidade de se refletir sobre algumas verdades instituídas no âmbito educativo, a respeito do modelo de aluno que se pretende formar, ainda centrado numa concepção cognitivista e racionalista, que tem seus fundamentos de origem nas representações construídas sobre o humano no período histórico da modernidade. Para tanto, buscamos a contribuição de alguns autores modernos da filosofia (Descartes e Locke), bem como de teóricos estudiosos do período (Etienne Balibar e Jean-Marie Vaysse). Tais contribuições nos levaram também ao estudo do tema nos primórdios de sua concepção, ou seja, ainda relacionado aos acontecimentos de períodos históricos anteriores (antiguidade e idade média). Como o objetivo central da pesquisa foi analisar as conseqüências de tais representações para as concepções atuais sobre o aluno, buscamos também conciliar o tema com questões contemporâneas sobre a formação humana, não só no terreno da educação, mas também no âmbito da ética, da psicanálise e da política, por acreditarmos em suas estreitas relações. Alguns autores foram fundamentais nessa etapa da reflexão, tais como Castoriadis, Hannah Arendt e Maria Rita Kehl, por priorizarem a questão do desenvolvimento da autonomia, primordial à nossa pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino, aprendizagem, cognição, filosofia, autonomia.

ABSTRACT: This paper is a result of a research called: “The cognitive ilusion – anthropological roots of the contemporary educational descourse” under Professor Lílian do Valle coordination, in the Education Post-graduation Programme at Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Due to the need to reflect upon some of the pre-established concepts in the educacional field related to the kind of student we would like to have as an output of our educational system, which is based on a cognitive and rational conceptions. Those same conceptions have their foundations in the representation constructed about the human being in the historical period of modernity. Therefore, we searched for some modern philosophycal authors contributions (Descartes and Locke) and some theoretical researchers as well (Etienne Balibar and Jean-Marie Vaysse). Those contributions have led us to the study of the theme in its preconceptions, actually they were concerned with the before handed historical periods (Ancient History and Middle Ages). Since the ultimate aim has been to analyse the consequences of the representation to the current concepts about students, we have tried to connect the theme with contemporary issues about the human formation, not only in the educational field, but also in the ethical, the psychoanalytical and in the political fields - One can hardly deny their close relations. Some authors have been crucial in this reflection so far, such as: Castoriadis, Hannah Arendt and Maria Rita Kehl – They all focus on the questions of autonomy development, which is essential to our research.

KEYWORDS: teaching, learning, cognizance, philosophy, autonomy.

¹ Doutora em filosofia da educação / UERJ. E-mail: lilianesanchezrj@hotmail.com

Introdução:

Tanto na teoria quanto na prática educacional, aquele que se debruçar sobre uma investigação antropológica a respeito do modo de ser do humano – professor ou aluno, certamente irá se deparar com algumas «verdades» instituídas. Desconstruí-las, não é tarefa fácil, no entanto, impõe-se como extremamente necessária se o que se pretende é oferecer novas possibilidades de reflexão e ação ao campo educacional, em outras palavras, transformações. Sabe-se que as certezas instituídas se nutrem exatamente da ausência desses dois componentes tão importantes para o desenvolvimento da autonomia - reflexão e ação – e que essa ausência é responsável pela instituição do seu oposto: a condição de heteronomia individual e social.

Correntemente, os textos educacionais ainda se referem a uma concepção de aluno, de professor e de futuro cidadão a quem se pretende formar, fundamentada na idéia da cognição. Diante da necessidade e do desejo de se tentar resolver, de uma vez por todas, as problemáticas questões sobre o humano, muitas vezes, nos deixamos convencer por argumentos pretensamente «científicos», que acabam por impor a crença de que sobre o humano, não há mais nada a ser descoberto, mais nada que possa surpreender. Dessa forma, convive-se diariamente com tais concepções e sobre elas fundam-se outras, que reforçam suas premissas e conclusões. Sem desmerecer a enorme quantidade de contribuições já ofertadas pela tradição, consideramos urgente reavivar a interrogação sobre o humano, bem como rever certas verdades instituídas, que possibilite ampliar a reflexão sobre as representações dominantes do aluno presentes atualmente nos discursos e nas práticas educativas.

Atribuí-se às influências das diversas elaborações filosóficas produzidas na modernidade a respeito do conceito de *consciência*, grande responsabilidade sobre as concepções produzidas posteriormente a respeito do humano, de seu conceito de identidade e das possibilidades de se entender e de se trabalhar com a questão do «conhecimento» e, conseqüentemente, da aprendizagem. De fato, tais atribuições não são passíveis de refutação. No entanto, cabe a um investigador dedicado, cuidar também de examinar as diversas elaborações anteriores ao pensamento moderno, que criaram as condições para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, a contribuição de Étienne Balibar aparece como indispensável para a realização desta tarefa.

Desenvolvimento:

Em seu trabalho de interpretação do «Ensaio Filosófico acerca do entendimento humano», de Locke, intitulado “Identité et différence – l’invention de la conscience” (Identidade e diferença – a invenção da consciência), publicado em 2000, em Paris, Balibar demonstra que o

termo consciência foi inventado pela tradição cristã ocidental em seus primórdios e retomado pela modernidade, tendo suas raízes na palavra saber. A evolução do sentido concedido à palavra «saber» no seio da tradição, confirma o significado da busca de um conhecimento seguro, que anteriormente se fixava na relação metafísica do conhecimento divino, para posteriormente se fixar nas operações do intelecto humano. Assim, à medida que a origem do saber de que dispõe a consciência é deslocada da divindade para o homem, seu conteúdo, antes enigmático e inesgotável, se impõe como imediato, como claro e seguro. Para que, da experiência de si consigo mesmo, o homem retire toda certeza de que necessita, é preciso que essa experiência se converta em «objeto» dos «sentidos», isolando o sujeito em si mesmo.

Por um lado, devemos confessar que todos os nossos conhecimentos provêm dos sentidos; por outro, é visível que todas as sensações apenas exprimem diferentes maneiras de ser do nosso eu. Como poderemos então «sentir» objetos fora de nós? De nada adiantaria alçarmo-nos até o céu, ou mergulhar no mais profundo dos abismos, jamais escaparemos dos limites do nosso eu; é a nós mesmos que, com o nosso próprio pensamento, sempre reencontramos. (CASSIRER, 1992, p.165)

A partir de então, nas concepções filosóficas modernas, o sujeito empírico permanecerá numa condição de isolamento, que será reforçada posteriormente pelo relativismo do pensamento pós-moderno. Tanto o entusiasmo e a confiança depositados na razão no período da modernidade como a sua intensa crítica e crescente desprestígio, sobretudo a partir de meados do século XX, contribuirão para a valorização exacerbada da experiência particular, da perspectiva individual do sujeito, em detrimento da dimensão coletiva da existência humana e da valorização da vida pública. O questionamento pós moderno da razão, instituída como modelo de atividade dominante, legitimada por procedimentos, objetivos e métodos de investigação que prometem um controle ampliado sobre o mundo, a sociedade e o homem, busca a denúncia de seu caráter operatório, que se revela incapaz de dar conta das suas promessas. Porém, ao mesmo tempo, instala a idéia de uma «impossibilidade». Ao recusar as certezas das «meta narrativas», ou seja, das grandes teorias explicativas sobre a existência humana e anunciar a crise da razão iluminista, denunciando seu caráter dogmático, os teóricos pós-modernos assumem um relativismo que também se pretende «universalista», fundado no caráter fenomênico, transitório e particularista da realidade. Rejeitando um estatuto ontológico para a realidade, esse relativismo defende o fim da história, a impossibilidade de um projeto e de um investimento no futuro.

O desenvolvimento de uma concepção cognitivista sobre o humano já se manifesta com clareza na própria trajetória de deslocamentos históricos que levam ao terreno da modernidade: da psique à mens, da conscientia à subjetividade transcendental, a modernidade institui uma determinada concepção de condição humana, instituindo um ideal de entendimento. O afastamento desse ideal se revelará uma tarefa árdua e, muitas vezes, infértil, conforme observado nas pretensões pós-modernas.

No contexto da antiguidade, o *logos*, ou seja, a razão, era apenas um tipo de sabedoria, no entanto, será ela que marcará definitivamente as futuras formas de se conceber tanto o conhecimento, como a identidade do sujeito. Ainda que os gregos não tenham desenvolvido uma noção equivalente ao termo moderno de consciência, uma atitude de auto-questionamento definia as diferentes formas de relação consigo mesmo, fazendo emergir, já na Antigüidade, tanto a aceção moral quanto a aceção cognitiva que, em seguida, o termo irá receber. Esse encontro reflexivo consigo mesmo está presente, por exemplo, na definição platônica de pensamento (diánoia) como «diálogo interior da alma com ela mesma». Sócrates interroga, no Sofista: «...e não seriam, pensamento e discurso, um só, com a ressalva de que é um diálogo interior da alma com ela mesma, sem voz, ao que demos o nome de pensamento?» (263e).

Porém, esse auto-exame realizado pelos antigos é marcado por uma *referência externa*: um *logos comum*, medida inscrita na natureza, ou um *nómos* comum, artificialidade instituída pela *pólis*; ou ainda, para Platão, aquilo que se define pelas formas puras da Verdade e da Justiça. É no período helenístico e na tradição cristã, que o indivíduo que examina em seu isolamento sua conduta e sua pessoa, estabelece uma relação com a chamada «voz interior», ou seja, o «tribunal» da consciência. Ainda assim, a consciência é marcada pela referência externa, adquirindo, porém, um sentido estritamente moral e, cada vez mais, sobrenatural.

Balibar reconhece a tensão existente entre interioridade e exterioridade na própria etimologia da palavra consciência:

Parece claro que o termo é ainda entendido a partir de *scientia*, isso é, como conhecimento ou saber, no latim clássico. O prefixo *cum* designa uma partilha ou comunidade que dá lugar, seja à idéia de cumplicidade ou de convivência com outros, seja à idéia de foro íntimo ou de segredo (o segredo sendo o saber que não se partilha senão consigo mesmo, pelo qual não se responde senão a si mesmo). (BALIBAR, 2000, p.21)

No cristianismo, a identidade se forja pela *conscientia*, identificada à alma, fornecida pela presença divina, sobre-humana, extra-social. O que a consciência sabe é referendado por Deus, o

que a torna, então, uma faculdade passiva, que marca a presença divina em cada homem. Na modernidade, a consciência se torna a própria expressão da subjetividade. Introduce-se a associação entre consciência e identidade individual, diretamente relacionada à questão do livre arbítrio. Se, antes, a consciência era uma atividade de auto-exame, um conhecimento interior, ela passa a designar uma autenticidade radical e o princípio da individualidade: a consciência torna-se, pela primeira vez, o «outro nome do indivíduo singular». Tornando-se princípio da identidade humana, a consciência corresponderá a uma nova percepção, simplificada e redutora, da condição humana.

[A consciência é]...a percepção imediata de que sou, simultaneamente, sujeito e objeto, e que implica uma dimensão de reflexividade que faz que a idéia que tenho seja também idéia da idéia, e que todo pensamento seja um pensamento consciente. A consciência torna-se, assim, o princípio que permite relacionar todos os pensamentos a um «eu» que os pensa e que faz ao mesmo tempo desse eu um pensamento. Temos aí um conhecimento ao mesmo tempo imediato e racional... Se para a escolástica a reflexão era a mediação pela qual a alma podia se conhecer, agora a reflexão é a presença de si a si constituindo a identidade e a simplicidade do espírito... A cogitatio rompe com o esquema aristotélico da pluralidade das almas, ou dos graus psíquicos, para afirmar a unidade e a simplicidade do espírito (mens). (VAYSSE, 1980, p.17)

No entanto, para além do acontecimento filosófico, há que se considerar também as enormes implicações sociais e políticas envolvidas no conceito moderno de «consciência», que traduz a rápida e violenta transformação de todo um mundo e a construção de um novo tipo de subjetividade dominante para a sociedade ocidental. Não foi do nada que Descartes colocou no centro de sua filosofia isso a que chamamos hoje «consciência», relacionando, por um lado, certeza e experiência (ou pensamento) individual; por outro, dotando a experiência interior, ou *reflexão*, de um sentido de imediatez e de transparência que jamais havia recebido até então. Tratou-se de neutralizar os efeitos da incerteza provocados pelo rompimento com o pensamento metafísico. A separação radical entre alma e corpo marca a origem do tipo antropológico do «homem da ciência», destituído de particularidades empíricas, de seu enraizamento social e histórico, tanto quanto de sua psique; e que busca a conquista do saber seguro, fundamentado na comprovação universal.

Dizer que a alma sempre pensa é fundar sobre essa certeza a existência humana, é fazer da consciência uma auto-referência para o sujeito. Pode-se duvidar de tudo, mas não se pode duvidar da dúvida, o pensamento não pode fazer abstração de si mesmo. Descartes esgota os poderes do gênio maligno, ao dizer no parágrafo 4 da “Meditação Segunda”, que por mais que ele

o engane, não poderá jamais fazer com que deixe de existir, enquanto puder pensar ser alguma coisa. Dessa forma, sob a égide do cartesianismo, a certeza torna-se, atributo de um saber que é individual e que pode se oferecer como paradigma para todo saber, pois a experiência imediata do próprio pensamento torna-se fonte de entendimento inequívoco, tanto quanto torna-se a garantia da própria existência:

...nada sou, pois, falando precisamente, senão uma coisa que pensa, isto é, um espírito, um entendimento ou uma razão... (DESCARTES, 1987 b, pág.26).

Por estabelecer um conhecimento direto e fundar as certezas, a «reflexão» cartesiana não considera a multiplicidade da psique, nem a «...reunião de membros que se chama o corpo humano», e tão pouco a realidade do mundo. No entanto, o corpo-máquina que os humanos compartilham com os animais deve ainda ser decifrado, ampliando cada vez mais o projeto de domínio racional:

...só concebemos os corpos pela faculdade de entender em nós existente e não pela imaginação nem pelos sentidos, e que não os conhecemos pelo fato de os ver ou de tocá-los, mas somente por os conceber pelo pensamento...(DESCARTES, 1987 b, p.30).

De um lado está o intelecto, de outro, as experiências sensoriais; a primazia concedida ao entendimento limita o corpo-máquina a um aspecto de animalidade, legitimando a exigência meramente funcional da corporeidade. Para Descartes, a experiência corporal subjetiva é necessária apenas para a conservação e a sobrevivência do próprio corpo.

Estendendo a necessidade de domínio e de controle racional que os sujeitos devem ter sobre si mesmos, sobre suas naturezas corpóreas, para o mundo natural, Descartes afirma a necessidade de se educar o homem em função desse controle:

...em vez dessa Filosofia especulativa que se ensina nas escolas, se pode encontrar uma outra prática, pela qual, conhecendo a força e as ações do fogo, da água, do ar, dos astros, dos céus e de todos os outros corpos que nos cercam, tão distintamente como conhecemos os diversos misteres de nossos artífices, poderíamos empregá-los da mesma maneira em todos os usos para os quais são próprios, e assim nos tornar como que senhores e possuidores da natureza. (DESCARTES, 1987 a, p.63.).

Apesar dos aspectos contraditórios e discordantes existentes entre o pensamento de Descartes e de Locke, pode-se dizer que esse último contribuiu enormemente para reforçar o domínio da condição racional, partindo da idéia da razão como o princípio unificador da identidade humana, convertendo-a numa espécie de razão calculadora. Publicada em 1690, a sua obra «Ensaio sobre o entendimento humano» é um grande tratado dedicado ao conhecimento. Seu objetivo, em suas próprias palavras, é investigar a origem, a veracidade e a extensão do conhecimento humano, e quais são os fundamentos e graus da crença, da opinião e do assentimento. Ao se posicionar contra o absolutismo monárquico, Locke defende a «tolerância» política e religiosa, bem como a «liberdade da consciência», ou seja, a validade do conhecimento imputado à consciência individual. Nesse sentido é que ele elabora suas críticas às teorias do conhecimento, que fundamentavam a autoridade dogmática, dentre elas, o princípio do inatismo.

Sua refutação da doutrina das idéias inatas parte do questionamento de que as idéias possam estar impressas no homem, independentemente de sua percepção. Esse questionamento o levará à definição de que o pensamento está inteiramente identificado à consciência do pensamento, ou seja: o pensar consiste em ter consciência de que se pensa. Seu passo seguinte será a fundação empírica do conhecimento, ao afirmar que nada se encontra no entendimento humano que não tenha antes estado nos sentidos. No entanto, a consciência é o núcleo constitutivo de sua filosofia, que, por isso mesmo, pode ser chamada de racionalista. Para Locke, a mente é um conjunto de operações que fazem existir as idéias. A cognição encontra-se no centro da definição da identidade individual em Locke, que acaba por menosprezar a questão dos afetos, dos desejos e da imaginação, por não considerá-los como aspectos adequados a uma compreensão segura pelo conhecimento humano. O mesmo se dá em relação à própria corporeidade, da qual só interessa apenas as sensações, na medida em que provocam alterações mentais claras e distintas, convertendo-se em material para o pensamento.

Sendo assim, Locke estabelece que o critério de validade do conhecimento é a experiência interior do sujeito, em sua coerência lógica, o que, conseqüentemente, implica num isolamento desse sujeito em relação à realidade e à sociedade. Essa última apresenta-se, então, apenas como o lugar de um consenso naturalmente afirmado, ou ainda como o lugar de uma oposição irreduzível entre o indivíduo e as instituições sociais. Ao estabelecer as condições para o conhecimento seguro, ou seja, as condições de possibilidade da verdade no próprio interior do sujeito, Locke reforça a tese de que toda certeza provém da individualidade. Dessa forma, a decisão de isolar o entendimento humano de todas as questões relativas às condições exteriores desse entendimento, faz de Locke um importante aliado na fundação do mito da neutralidade e da objetividade do

desenvolvimento científico. Eis como o abandono da fórmula socrática do «conhece-te a ti mesmo», que se apresentava como um projeto eminentemente ético na antiguidade, torna a questão do «conhecimento de si» uma espécie de ciência objetiva, tanto na concepção de Descartes como, com maior intensidade, na de Locke.

Conclusão:

Tendo por pano-de-fundo a concepção de identidade do sujeito moderno, fundamentada na questão do conhecimento científico, ousamos afirmar que as representações do aluno que ainda se impõem como dominantes na atualidade, insistem nessa redução do humano apenas a uma de suas dimensões: a da cognição. Tais representações, de caráter iluminista, racionalista, empirista e funcionalista conformam-se perfeitamente aos ideais de um projeto de mundo liberal, adequam-se a um ideal de controle, que, dentre outras coisas, institui uma condição desencarnada e artificial da subjetividade humana.

«O sujeito do desencajamento e do domínio da razão tornou-se para nós uma figura familiar da modernidade. Poder-se-ia quase dizer que ele se tornou uma das maneiras de nos interpretarmos, da qual temos dificuldade em nos desfazermos... esse sujeito atinge seu pleno desenvolvimento (...) em Locke e nos pensadores das Luzes que ele influenciou... A característica desse sujeito é de atingir ao domínio pelo desencajamento.» (TAYLOR, 1997, p. 212.)

Na pretensão de um domínio absoluto das disposições naturais, dos sentidos, da psicologia e das paixões, ou seja, da condição empírica da humanidade, incapaz de se realizar de fato, o sujeito cognoscente em seu culto à racionalidade, representa a afirmação de um modelo antropológico que é pura abstração. No entanto, esse modelo não se dá apenas pela contribuição do pensamento de alguns filósofos: ele também é produto de um mundo «desencantado», direcionado para o progresso material, em nome do qual os indivíduos abdicam de suas participações na vida pública, ou seja, abdicam do conceito de «liberdade» dos antigos e se submetem à criação desse novo tipo antropológico, mais adequado à dominação capitalista.

A predominância da cognição, como faculdade máxima, como representação dominante, se impõe tanto como padrão de mensuração e definição do lugar social dos indivíduos, bem como se institui como paradigma no âmbito da «formação humana», a partir do qual se pensará a formação do aluno, e também a formação do professor. Dessa forma, desdobramos a ilusão cognitivista em outra ilusão, tipicamente pedagógica: a de que tudo é possível aprender. Fundamentando-se no ideal do sujeito-cognição, os projetos educativos se instituem com base na ilusão de que o problema da formação se resolve apenas pela «instrução». Nesse sentido,

propostas de um «aperfeiçoamento do humano» se assentam nesse ideal da «instrução», convertendo as salas de aula das escolas em espaços nos quais se acredita piamente ser possível «ensinar a ética».

Correspondendo às exigências das sociedades modernas, o modelo escolar e sua prática educacional ajudaram a converter a complexa tarefa da formação humana aos apelos da redução cognitivista. Nesse contexto, a educação se instituiu como prática de uma formação cada vez mais individualizada e fragmentada. Atravessada pela contradição entre a exigência de construção de um mundo comum e a experiência cada vez mais dominante de isolamento do sujeito, o espaço escolar buscou fundamentar seu projeto de formação humana em teorias educacionais determinadas, apriorísticas e preditivas, das quais deduziu suas aplicações práticas. Dessa forma, a profusão de projetos educacionais que surgiram com o passar do tempo, investiram muito mais no caráter operacional do processo educacional, em detrimento da elucidação de seus sentidos e de seus fins, contribuindo para fixar a atividade da educação em moldes práticos e metodológicos bastantes rígidos. Sendo assim, o foco na cognição, além de levar ao isolamento do sujeito, se revelou também como um instrumento essencial para a legitimação da atividade dos «especialistas» que, por meio da administração racional, tanto quanto da teorização da educação, normatizaram a prática escolar, convertendo-a em algo a ser determinado pelas disposições legais e pedagógicas.

Hannah Arendt analisando as dimensões das esferas privada e pública no mundo moderno, afirma que uma prática social que não mais permite a experiência da política como exercício de diferenciação entre pluralidade e singularização, acaba por reduzir a atividade humana a um comportamento estereotipado (ARENDRT, 1997, p.48). Nessa perspectiva, cabe ainda associar a construção do sujeito moderno à emergência de um ideal “político” de uniformização das condutas, que a instituição Escola soube muito bem realizar através da tarefa de modelagem das subjetividades modernas, tão bem denunciada por Foucault.

Como afirma Maria Rita Kehl, a relação do sujeito contemporâneo com o sentido da sua existência é uma relação solitária. Se, por um lado, a crítica aos dogmas da tradição tornou o conhecimento um poderoso instrumento de emancipação, por outro lado, também privou os sujeitos da solidariedade que a vida em comunidade representa na construção do sentido da existência individual (KEHL, 2002, p.61). Ainda, segundo a autora, o homem contemporâneo é um ser dividido, que constrói sua individualidade no esquecimento das dimensões coletivas de sua existência, sendo afetado, então, em sua moralidade e em sua socialização. Mas, concomitantemente, outro tipo de divisão também lhe afeta: aquela que o separa de seu próprio

corpo, de seus próprios impulsos, apetites, vontades, tendências e o faz mergulhar na solidão de uma privacidade onde crê manifestar-se sua «autêntica identidade».

A suposição de que se possa desenvolver uma relação «estritamente individual» com a experiência de vida se fundamenta tanto no que Norberto Elias classificou de «os engodos da dúvida cartesiana», ou seja, a ilusão de um indivíduo capaz de pensar por si mesmo e de prover sozinho o significado e o suporte de sua existência, sem nada dever à coletividade e à história; como se fundamenta também sobre um certo «esquecimento de si», que faz com que o sujeito já não se encontre com sua dimensão afetiva, desconhecendo, então, aquilo que o move, o processo pelo qual nele se determina aquilo que o move.

...a psique só pode existir se é socializada. Isso significa que ela recebe, essencialmente, sua imagem do mundo e de si, seus objetos de investimento, seus critérios de valoração e suas fontes de prazer e de desprazer da sociedade em que se encontra. Essas imagens, esses objetos, esses critérios são apaixonadamente investidos tanto pela psique singular quanto pelo coletivo social onde se encontra mergulhada, e sem esse investimento, nem uma nem outro existiriam. (CASTORIADIS, 1999, p.139)

Na perspectiva de uma «ilusão cognitivista», denuncia-se, ainda na atualidade, o caráter supostamente objetivo, inteiramente operatório da formação humana, que se materializa não só nos programas destinados aos alunos, tais como os famosos «parâmetros curriculares nacionais», mas também nos projetos voltados para a «formação de professores», todos focados em uma determinada concepção do «ser humano». O modelo antropológico do legado da modernidade supera o âmbito filosófico e torna-se a representação socialmente dominante, capaz de modelar novos modos de subjetivação, marcados pela constante desvalorização da dimensão social e, por conseguinte, da participação política.

Sendo assim, o campo de investigação sobre as concepções dominantes do aluno se alarga e supera, o do contexto escolar, pois o que se impõe é, de fato, a questão da formação humana, que se dá pelo conjunto das instituições sociais, dentre as quais a Escola é apenas uma delas. Nesse sentido, pode-se afirmar que o cognitivismo é ainda hoje o terreno de elaboração das identidades subjetivas, no entanto, diferentemente do passado, essa elaboração não mais se apóia em uma árdua e consistente fundamentação antropológica, mas, sim na sua ausência. A superficialidade das concepções de homem, de aluno e de professor que presidem o discurso educacional contemporâneo se faz acompanhar pelo empobrecimento da vida social e a desvalorização da reflexão e da atividade política. Sendo assim, uma questão se impõe como

necessária para auxiliar a reflexão sobre a educação: como proceder, no âmbito de uma sociedade heterônoma, para formar um cidadão autônomo?

Muitos foram os que se dedicaram a tentar responder essa questão, que serviu como fundamento da própria idéia de Escola Pública, no contexto revolucionário francês e, posteriormente, para a elaboração de diversas críticas a respeito da prática educativa. Dentre essas críticas, algumas que pretenderam denunciar o caráter modelador, conformador e controlador que a Escola assumiu, das quais se destacaram, com importantes contribuições, Foucault, Bourdieu, os teóricos de Frankfurt, dentre outros. Ou ainda, aqueles que pretenderam fundar teorias e métodos específicos a respeito da relação ensino-aprendizagem tais como o pragmático Dewey e os seus defensores brasileiros, representados pelo movimento escolanovista, que se apresentava como uma revolução, mas, no entanto, reforçava a concepção iluminista, buscando substituir a autoridade metafísica pela autoridade científica. Ou ainda Piaget, que tanto influenciou as representações do aluno, e que distinguia o sujeito do conhecimento, o «sujeito epistêmico», do «sujeito psicológico», buscando determinar as fontes biológicas das estruturas cognitivas, tão em voga na prática educacional. E, finalmente, os movimentos da década de setenta, que questionaram as bases epistemológicas do conhecimento e fundaram o chamado «modelo construtivista», que também opera com base no reconhecimento de uma determinação natural do humano.

Se admitirmos que os homens criam sua sociedade e que essa «criação» significa a instauração de determinações, leis, normas, formas, *sentidos*, na acepção mais ampla do termo, (CASTORIADIS, 1987, p.278), isso significa que essas formas são a própria auto-representação da sociedade. Ou seja, essas formas são o que Castoriadis denomina o «magma das significações imaginárias sociais», trazidas pela instituição da sociedade e que nela se encarnam e a animam. Sendo assim, as *representações sociais* e suas elaborações possuem uma lógica própria, bem como *finalidades específicas*, que variam de acordo com cada contexto social-histórico. E, cada significação corresponde também a um «tipo antropológico» específico que emerge em cada contexto social-histórico, como encarnação dos afetos próprios, das finalidades, valores e representações. Nesse sentido, falar de «educação» é falar de uma dessas criações e de suas possibilidades de instituição de tipos antropológicos.

Partindo desse ponto de vista, pode-se afirmar que esse movimento de construção dos sentidos da educação pela sociedade deve se fazer acompanhar, permanentemente, por interrogações sobre o humano – quem é, qual é, se há, o modo próprio de ser, de conhecer, de viver do homem – e a forma como esses sentidos devem ser instituídos na prática educacional.

Levando em consideração o fato de que a educação não pode se fundamentar sobre nenhuma definição a priori do ser humano, mas sim, no caráter enigmático que ele possui. Ou ainda, nas palavras de Castoriadis, que o homem é «*feito que ultrapassa suas causas e causas que seus efeitos não esgotam*» (1987, p.58). Esse nos parece ser o ponto de partida possível para a construção de um projeto educativo que vise à autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. **A Condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- BALIBAR, Étienne. **Le traité lockien de l'identité. Introduction à l'identité et différence – l'invention de la conscience**. Paris : Seuil, 2000.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia do iluminismo**. São Paulo: Unicamp, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. **Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência**, in **Encruzilhadas do Labirinto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **A pólis e a criação da democracia in Encruzilhadas do Labirinto II** – RJ: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Feito e a ser feito, As Encruzilhadas do labirinto V**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- DESCARTES, René. **Discurso do Método**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, Col. Os Pensadores. (a)
- _____. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1987, Col. Os Pensadores. (b)
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- KEHL, Maria Rita. **Sobre ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- LOCKE, John. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- TAYLOR, Charles. **As fontes do do self. A construção da identidade moderna**. Loyola: São Paulo, 1997.
- VAYSSE, Jean-Marie. **Conscient, inconscient**. In: DELACAMPAGNE, C. & MAGGIORI, R. **Philosopher**. Vol. II. Paris: Fayard, 1980.