

EDUCAÇÃO E *ETHOS* DEMOCRÁTICO: O DESAFIO DA FORMAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Evandson Paiva Ferreira
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Neste artigo discuto, a partir da obra do filósofo Castoriadis, o modo como a escola é concebida na Modernidade, considerando-se a noção da formação para a cidadania e como o significado de cidadania e de autonomia ganham outro sentido, à medida que a instituição escolar vai sendo dominada pela lógica da vida empresarial. A escola, instituição que participa das duas significações imaginárias modernas, autonomia e controle, também participa do processo de *privatização do indivíduo* e do *eclipse do projeto de autonomia*. Cada vez mais submetida aos valores do controle, da normatização, da produtividade, do sucesso individual, da meritocracia, do quantificável, encarna e reforça um novo tipo de heteronomia disfarçado em *democracia e autonomia*. Discutiremos também essa *banalização* da educação, a maneira como a escola torna-se cada vez mais distante de um ideal de formação de subjetividades reflexivas e deliberantes, e mais comprometida com a formação de *recursos humanos*.

Palavras-chave: Filosofia, Educação, Democracia, Paidéia, Formação Humana.

Abstract: In this paper, based on the work of the philosopher Castoriadis, I discuss how the school is conceived in Modernity, considering the notion of training for citizenship and how the meaning of citizenship and autonomy gain another purpose, as the logic of business life is dominating the school institution. As an institution that participates in the two modern imaginary meanings, autonomy and control, the school also participates in *the individual privatization* process and the *eclipse of the autonomy project*. Since the same school is progressively under the values of control, standardization, productivity, individual success, meritocracy, and the quantifiable, it embodies and reinforces a new type of heteronomy disguised as *democracy and autonomy*. I will also discuss this *trivialization* of education and how the school becomes increasingly distant from an ideal of training reflective and deliberative subjectivities and more committed to training *human resources*.

Keywords: Philosophy, Education, Democracy, Paideia, Human Development.

A verdade da filosofia é a ruptura do fechamento, desestabilização das evidências recebidas, inclusive e sobretudo as filosóficas.

(Cornelius Castoriadis)

Castoriadis e a Autonomia

O conceito de autonomia é o elemento central da obra teórica de Cornelius Castoriadis, fundamento de sua reflexão no campo da filosofia, da política e da educação. A criação de uma sociedade autônoma assume em seus escritos a posição de uma possibilidade concreta, um projeto coletivo que só se realiza em oposição à heteronomia instituída, tendo como fim a criação de um novo tipo de relação da sociedade com ela mesma. Um projeto ambicioso, não se pode negar, que tem na filosofia e na democracia, duas criações históricas sem precedentes na história ocidental, os elementos fundadores do fazer humano como atividade autônoma e lúcida. Castoriadis afirma que o pensamento sobre o que é e como instaurar a autonomia deve estar acompanhado da investigação sobre o processo da instituição imaginária da sociedade. É na instituição da sociedade que a autonomia e a heteronomia revelam o potencial humano de criação de novas formas históricas. Esse filósofo não procura responder *quando* ou *onde* se dá pela primeira vez a instituição da sociedade, mas procura elucidar o significado dessa criação humana e suas implicações no desenvolvimento do ser humano.

A sociedade, ressalta Castoriadis, embora tenha uma dimensão funcional, a ela não se reduz. A sociedade é, sobretudo, criação humana, fruto do *nomos*, e não apenas e simplesmente uma cópia do mundo da *phusis*. A instituição da sociedade com suas normas, valores, hábitos, crenças, emerge do *Caos*, do *Abismo*, do *Sem-fundo*, aspecto que revela o caráter indeterminado do *Ser*. Nesse sentido, *Ser é a-Ser*. Castoriadis lembra que a tragédia ateniense não ignorou essa dimensão da *auto-criação* do ser humano, revelando que o homem está sentado à beira desse abismo e não tem como fugir dessa condição. Em *Ésquilo*, por exemplo, Sófocles declara o homem como o mais terrível de todos os seres, superando inclusive os deuses. Isso porque, enquanto os deuses são o que são pela sua própria natureza, só o homem pode se criar, se inventar.

Atena não *se* faz sábia, ela *é* sábia, ela *é* a sabedoria. Hefesto não inventa a fabricação, ela não *se* inventa fabricante, ele *é* a fabricação. Mas os homens *se*

fazem – eles inventam, criam, instituem, e nisso e por isso eles são terríveis, assustadores, formidáveis, imprevisíveis. (CASTORIADIS, 2007a, p. 103)¹

Contudo, a história das sociedades tem mostrado que a instituição das sociedades, nascidas dessa capacidade criadora, portanto autônoma da humanidade, se recobre sob formas heterônomas. Isso significa dizer que o homem cria a sociedade, mas não sabe disso ou parece não querer saber. Ao contrário do que Aristóteles afirma na primeira linha da *Metafísica*, para Castoriadis o homem não tende naturalmente ao conhecimento, ao saber, mas à crença, à *doxa*, e é nela que a sociedade irá buscar a legitimação de sua existência.

Elas fazem tudo o que podem para ocultá-lo; e elas o fazem imputando a origem de suas instituições e de suas significações imaginárias sociais a uma fonte extra-social, transcendente, que, dessa forma, torna-se também o fundamento ou a justificação da instituição. (...) É aquilo que chamo de estado de heteronomia social: estado em que a sociedade, pelo fato de imputar a um outro a criação de suas instituições, de sua lei, de seu *nomos*, e das significações imaginárias sociais correspondentes, proíbe-se por isso mesmo de mudar o que quer que seja (explicitamente). (CASTORIADIS, 2007b, p. 54-55)

As sociedades religiosas são um exemplo dessa instituição heterônoma da sociedade. Ao atribuir a Deus/deuses a razão de ser da existência de suas instituições, a heteronomia retira do humano a autoria da criação cultural e nega qualquer potencial de ação. Nesse tipo de sociedade conceitos como filosofia, política, espaço público, democracia, não só não fazem sentido, como não poderiam existir. A reflexão lúcida e deliberada sobre a vida coletiva, a *isonomia*, a condição da verdade e a interrogação como forma de existir são o contrário da vida heterônoma. Há necessariamente na heteronomia um fechamento das significações imaginárias que impedem tais sociedades de interrogar a si mesmas, situando tais questões no horizonte mítico ou religioso. Somente uma ruptura radical e crítica é capaz de revelar a auto-alienação na qual esse tipo de sociedade está imersa.

O domínio humano aparece primeiramente como um domínio que exhibe forte heteronomia (...). As sociedades arcaicas, bem como as sociedades

¹ "Athéna ne se fait pas sage, elle *est* sage, elle est la sagesse. Héphaïstos n'invente pas la fabrication, il ne s'invente pas fabricant, il il *est* la fabrication. Mais les hommes *se font* – ils inventent, créent, instituent, et cela et pour cela ils sont terribles, épouvantables, formidables, imprévisibles".

tradicionalis, são sociedades que apresentam um fechamento informacional, cognitivo e organizacional muito forte. Esse, de fato, é o estado de quase todas as sociedades de que temos notícia, quase em toda parte, quase em todas as épocas. E, neste tipo de sociedade, não apenas não há nada que prepare o questionamento das instituições e das significações estabelecidas (...), como ainda tudo nelas é constituído de modo a tornar impossível e impensável esse questionamento (o que é, de fato, uma tautologia).

É por isso que somente se pode conceber como uma ruptura radical, como uma criação ontológica, a emergência de sociedades que põem em questão suas próprias instituições e significações – sua “organização” no sentido mais profundo –, sociedades nas quais idéias como “nossos deuses talvez sejam falsos deuses, nossas leis talvez sejam injustas” não somente deixam de ser impensáveis e impronunciáveis, mas tornam-se ativo fermento de uma autoalteração da sociedade. E essa criação, como sempre, se faz no interior de uma “circularidade”; seus “elementos”, que se pressupõem uns nos outros e só têm sentido em relação recíproca, são introduzidos de um só golpe. Sociedades que se põem em questão quer dizer, concretamente, indivíduos capazes de questionar as leis vigentes – e o aparecimento de tais indivíduos só é possível se ao mesmo tempo alguma coisa tiver mudado, no nível da instituição global da sociedade. (CASTORIADIS, 2002a, p. 434-435)

A criação da filosofia na Grécia antiga, afirma Castoriadis, rompe pela primeira vez, até onde se sabe, com o fechamento das significações imaginárias heterônomas. Não tendo nenhuma “explicação” para sua criação, não sendo nem “milagre”, nem a consequência de uma soma de fatores históricos, a filosofia nasce como uma interrogação radical sobre a *arkhé* da *phusis* e do *nomos*, isto é, procura elucidar a *razão de ser* da natureza e do humano, situando na vida política o *topos* do pensamento racional.

A criação pelos gregos da política e da filosofia é a primeira emergência histórica do projeto de autonomia coletiva e individual. Se quisermos ser livres devemos fazer nosso *nomos*. Se quisermos ser livres, ninguém deve poder dizer-nos o que devemos pensar. (CASTORIADIS, 1992, p. 138)

Há na criação grega da filosofia uma relativa independência e uma profunda conexão entre a dimensão filosófica e a dimensão política. Nascidas juntas, na mesma época e região, filosofia e política são o eixo de um mesmo movimento de questionamento da heteronomia, que visa a autonomia individual e coletiva. Um movimento que põe em questão o modelo instituído

da vida social, suas crenças e valores, submetendo seu universo simbólico às exigências de uma interrogação ilimitada. Nesse sentido posto por Castoriadis, nem a filosofia pode ser reduzida a um sistema, doutrina ou livros, nem a política pode ser reduzida a questão de participação em eleições. O que esse autor chama a atenção é que há a criação inédita de uma nova forma de existência coletiva em que há um efetivo questionamento da instituição da sociedade, cujo sentido deve ser buscado na própria instituição social.

A filosofia, tal como os gregos a criaram e praticaram, só é possível porque o universo não é totalmente ordenado. Se ele o fosse, não haveria nenhuma filosofia, apenas um sistema de saber único e definitivo. E, se o mundo fosse puro e simples caos, não haveria nenhuma possibilidade de pensar. Mas, além disso, ela também condiciona a criação da política. Se o universo humano fosse perfeitamente ordenado, quer a partir do exterior, quer por sua “atividade espontânea” (“mão invisível”, etc.), se as leis humanas tivessem sido dadas por Deus ou pela natureza, ou ainda pela “natureza da sociedade” ou pelas “leis da história”, não haveria, então, lugar algum para o pensamento político, e nenhum campo aberto à ação política, e seria absurdo perguntar pelo que eu uma boa lei, ou pela natureza da justiça (...). De modo análogo, se os seres humanos não pudessem criar alguma ordem para si mesmos, estabelecendo leis, não haveria qualquer possibilidade de ação política, instituinte. E, se um conhecimento seguro e total (*épistêmè*) do domínio humano fosse possível, a política terminaria imediatamente e a democracia seria tão impossível quanto absurda, já que ela pressupõe que todos os cidadãos têm a possibilidade de atingir uma *doxa* correta, e que ninguém possui uma *épistêmè* relativamente a assuntos políticos. (CASTORIADIS, 2002a, 302)

O movimento em direção a autonomia nasce no momento em que a heteronomia social é posta em evidência e interrogada. Isso não significa que uma vez criada, tal forma de pensamento esteja garantida de uma vez por todas e que seja possível em todas as sociedades. Castoriadis afirma que na história do Ocidente houve dois momentos em que esse movimento esteve mais evidente. Quando da sua criação, na Grécia antiga, e, depois, no início da modernidade. Para ele, pensar a autonomia significa pensar a democracia, sendo este mais um conceito inseparável da criação grega. Se para alguns a democracia grega é uma modelo a ser seguido pelos modernos, dado seu caráter participativo, para Castoriadis a importância dessa criação histórica vai além. A sua maior importância está no fato de ser um momento inaugural,

expressão da originalidade de um esforço de interrogação que trouxe ao centro da vida coletiva a noção de autonomia.

Há em Castoriadis uma inegável identidade entre sociedade autônoma e democracia verdadeira, ou seja, a autonomia vem acompanhada da flexibilidade e da atividade lúcida dos indivíduos e da coletividade, instituindo o espaço público, lugar de pluralidade, participação e orientação da vida comum. Não é exagero dizer que na obra desse filósofo, *sociedade autônoma* e *democracia* são dois termos equivalentes. Essa democracia, que muitas vezes denomina *democracia verdadeira*, não se reduz a um sistema de instituições políticas, mas é antes um regime que institui o *espaço público*, um lugar que pertence a todos, onde se vê e se é visto, onde se fala e se escuta, onde tudo que é importante “deve ser trazido à cena pública.” (CASTORIADIS, 2002a, p. 311) Para Castoriadis, foi Hannah Arendt quem melhor elucidou o profundo significado da instituição da vida pública em oposição aos interesses do mundo do *oikos*, o mundo dos interesses privados. Assim Arendt descreve a importância do espaço público:

Se visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos vêem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com os seus respectivos aspectos e perspectivas. A subjetividade da privacidade pode prolongar-se e multiplicar-se na família; pode até tornar-se tão forte que o seu peso é sentido na esfera pública; mas esse “mundo” familiar jamais pode substituir a realidade resultante da soma total de aspectos apresentados por um objeto a uma multidão de espectadores. Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que vêem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna. (ARENDETT, 2009a, p. 67)

Um traço essencial da democracia, tal como ela é criada pelos gregos, é seu caráter trágico, um regime que assume abertamente a possibilidade de sua autodestruição. Não se apoiando numa *Lei* dada pelos deuses ou pela natureza, a qual estabeleceria o limite da ação humana, na democracia esse limite não está posto *a priori*. A democracia sempre irá conviver com a tensão entre a *ilimitação*, ou seja, a abertura ontológica e política ilimitada (o *a-ser*), que possibilita a autotransformação e a *autolimitação*. A ameaça de uma *hubris* coletiva não desaparece ou é encoberta, de tal modo que a ideia de

degeneração é uma presença nessa realidade trágica. É dessa realidade que nasce também a necessidade de uma *ética*, isto é, de uma reflexão que ajude a sociedade a pôr em questão seu próprio *ethos*, no sentido de constituir lucidamente sua *morada simbólica*. Segundo David,

Surgido da *praxis*, modo do fazer humano cuja autonomia é às vezes fim e meio, e tendo por verdadeiro objeto a liberdade, esta *política da autonomia* exige o pleno desdobramento da política democrática no sentido forte do termo. Ela engaja também tanto os indivíduos quanto a coletividade, e implica que todos se mobilizem em e por uma autêntica *praxis* democrática. O projeto de sociedade autônoma e a política de autonomia se inscrevem então *de fato* em e por uma *atividade democrática* geral e maximal orientada por certos valores e inclinada no sentido da auto-instituição explícita e permanente da sociedade. (DAVID, 2001, p. 116)

Castoriadis destaca que qualquer projeto político que tenha como fim uma sociedade autônoma só se tornará real de fato se *fabricar* indivíduos autônomos. David (2000) afirma que a formação do sujeito autônomo se refere a um aspecto propriamente *individual* do projeto de autonomia, contudo apresentando duas implicações. De um lado, temos o nível *psíquico-individual*, em que a autonomia se forma a partir do “estabelecimento de uma relação *ativa* entre consciente e inconsciente, lucidez e imaginação radical.” (DAVID, 2000, p. 79) Caumières (2007) diz que no plano individual a autonomia exige o investimento psíquico visando a verdade, psicanaliticamente falando, exige se desfazer da regulação do inconsciente, num processo permanente que longe de eliminá-lo, visa “estabelecer novas relações entre a instância reflexiva e deliberativa, isto é, a consciência, e as outras instâncias psíquicas.” (CAUMIÈRES, 2007, p. 110). O que Castoriadis chama de projeto de autonomia, “a nível do ser humano singular, é a transformação do sujeito de maneira que ele possa entrar nesse processo.” (CASTORIADIS, 1992, p. 155)

A formação do *ethos* democrático

Na sociedade democrática, a educação assume um caráter político inegável, não se tratando apenas da formação individual, tampouco da socialização para o instituído, ou seja, da preservação e da reprodução das formas tradicionais de vida em comum. Dado o sentido de autoinstituição lúcida, própria da democracia, a educação passa a ser projeto de formação que tem no humano um potencial de criação que não pode ser identificado ao

progresso puramente biológico, nem mesmo, como na Modernidade, a uma atividade técnica, mas se define como circunstância para a construção, pela sociedade democrática, dos sentidos da existência comum.

Vimos que a autonomia é um projeto individual e coletivo, logo, inseparável da instituição imaginária da sociedade. Castoriadis discute a concepção que, desde a Modernidade, insiste em pensar o indivíduo como elemento isolado da sociedade ou em oposição a ela, o que tem implicações diretas sobre a maneira como se define o sentido dado à formação humana. Se, com a criação democrática grega, a educação ganha uma dimensão política, fazendo-se exigência de formação de indivíduos comprometidos com a vida da *pólis*, a partir da Modernidade, a construção das subjetividades torna-se o centro da preocupação de uma formação que, ao invés de atenuar, acentua o individualismo dominante. A autonomia que, entendida como capacidade de autoquestionamento e participação plena na vida coletiva, é fim último da *paideia* democrática, transforma-se agora em atributo físico, em qualidade cognitiva, em reafirmação do fechamento do indivíduo numa espécie de solipsismo.

Castoriadis faz uma distinção fundamental entre a *paideia*, que é esteio da sociedade democrática e se dá na e pela participação na vida pública, e a educação comum que, entendida pela Modernidade como pré-requisito, justifica postergar *ad infinitum* a participação política – ou, ainda, a educação da contemporaneidade, que se pretende treinamento especializado para a gestão dos interesses privados no mundo. De um lado, a formação do indivíduo, de outro, a preparação do trabalhador e o treinamento do consumidor... É necessário, portanto, distinguir a *educação como obra coletiva, paideia*, fundada na noção de *éthos* democrático participável – que, longe de ser privilégio de alguns, efetivado em instituições sociais específicas, realiza-se na vivência do espaço público, como bem comum – da *educação* que se diz *para a cidadania*, mas que de fato é, sobretudo, exigência formal para a prática da participação, tal como acontece na sociedade moderna. Esta acredita que a participação do indivíduo na vida pública depende de certas condições intelectuais que o qualificam como cidadão de pleno direito, as quais são bens partilháveis, atribuídos de forma exclusiva pela escola a certos indivíduos e classes.

Consequentemente, a cidadania perde cada vez mais seu sentido político, substituído por um sentido eminentemente econômico, sendo a participação na vida comum medida não pelo grau de interesse dos indivíduos pelas questões políticas e da vida da coletividade, mas na gestão dos interesses que estão em jogo no mercado das trocas individuais. O cidadão, concebido em oposição ao Estado, ganha preponderância à medida que vai se

subordinando cada vez mais às atividades do livre mercado financeiro. Todavia sabemos, graças a Castoriadis, que não há nem vida individual que se possa pensar independentemente ou fora da sociedade, assim como não há mercado verdadeiramente “livre”. O indivíduo só existe porque existe a instituição imaginária da sociedade e a socialização da psique, e o “livre” mercado não seria possível sem a existência do Estado. Esse domínio do econômico sobre a política, próprio da Modernidade, impõe à formação humana duas características: em primeiro lugar, o que se chama de formação humana foi se estreitando, assumindo formas empobrecidas e instrumentais do que é educar. De um processo iniciado no nascimento e permeado ao longo da vida no espaço público, a formação moderna passou a ser feita quase exclusivamente pela escola, instituição especializada, cujo quase monopólio, se não desqualifica, pelo menos diminui o valor da educação realizada pelo conjunto da vida social. Com isso, a vida na escola moderna passou a opor-se à vida comum da sociedade. Mais recentemente, chegou-se mesmo a propor que o papel da escola era proteger as crianças e jovens contra a corrupção do mundo, o que é corroborado por Valle quando expõe que,

Ao estabelecer os diferentes modelos e as diversas modalidades da educação pública, a Modernidade extraiu a formação do conjunto de responsabilidades do corpo dos cidadãos, para torná-la atividade cada vez mais confiada a especialistas. Respondendo por parte do ideário democrático moderno, essa iniciativa historicamente serviu à instituição e à ampliação do direito à educação, entretanto, por força da concepção pedagógica dominante – o cognitivismo –, ela não só tornou possível, como talvez mesmo inexorável, o retraimento do espaço e do tempo da formação humana a que hoje assistimos. Destacando-a do espaço do trabalho, das relações familiares e sociais, da participação comum, à educação o cognitivismo reservou um [espaço] neutro, asséptico, universal, que o sujeito isolado frequenta como mais um número estatístico. Nos espaços consagrados para a formação humana – da educação elementar aos estudos superiores –, por força do hábito, dos objetivos fixados, dos interesses dominantes, das condições materiais e humanas aplicadas ou de sua ausência, convoca-se, hoje possivelmente ainda mais do que ontem, não tanto um sujeito complexo, mas... uma cognição. O solipsismo próprio ao cognitivismo é, assim, primeiramente, ruptura com o espaço da coexistência e estabelecimento de uma modalidade muito própria de presença do sujeito, sobre a qual se pode dizer, sem jogo de palavras, que ele mais esconde do que revela (VALLE, 2008, p. 22-23).

A escola moderna ou a escola pública moderna, criação da Revolução Francesa, incorporava, inicialmente, o ideal da construção de um espaço que preparasse os futuros cidadãos para a participação na vida republicana, segundo o princípio democrático da igualdade. Entretanto as exigências do desenvolvimento capitalista, de certo modo, reduziram o sentido da formação à preparação para a vida econômica, tornando-se a escola o lugar que desenvolve habilidades, atitudes, valores e expectativas condizentes com as transformações sociais: “e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais (...)” (ARENDDT, 2009b, p. 232).

A segunda característica é a transformação da ideia de autonomia. Com a especialização da educação, que teve na escola pública seu modelo e seu campo primeiro de aplicação, a autonomia não é mais tomada num sentido político, de participação nas deliberações da vida coletiva, transformando-se num atributo individual, psicológico, de modo que a autonomia passa a ser concebida como um elemento biopsíquico, mental, uma interioridade que se opõe ao “exterior” (Cf. VALLE, 2011, p. 7). Ser autônomo, assim, é também desenvolver certos aspectos da natureza biológica que, somados às habilidades aprendidas na escola, fazem do indivíduo um ser apto a uma melhor adaptação às necessidades da sociedade. Por conseguinte, a autonomia torna-se uma atividade do sujeito isolado que parece nada dever à sociedade. Mas o sentido original e pleno da autonomia, como veremos, não se separa do ideal da cidadania, pois, como expõe Castoriadis, para os antigos, o que está em questão é a formação do sujeito capaz de questionar, de participar plenamente da vida pública.

Realizada a separação entre filosofia e política, a autonomia passou a ser entendida como autodeterminação, com uma espécie de deslocamento do sentido político. A autonomia começou com um sentido político, pois ela, nascida do projeto democrático antigo, foi perdendo, ao longo da Modernidade, esse caráter comum para transformar-se numa autonomia individual que se desvincula da autonomia coletiva.

Outra característica diz respeito ao tipo antropológico que emerge da nova sociedade e que passa a marcar a definição do aluno. Decerto, o indivíduo moderno não chega a excluir-se das ligações sociais, situando-se fora da sociedade, mas, simbolicamente, ele passa aos poucos a negar seu pertencimento à coletividade, à história, ao espaço social que determinam e orientam sua identidade. Segundo Valle, o “sujeito isolado” é uma construção social, pois

(...) ele nasce da confluência de condições de organização social e econômica que impõem a ruptura com os padrões de sociabilidade anteriores e suas instituições de base. Mas, se é verdade que os novos modos de vida alimentam o esquecimento das dimensões coletivas da existência, também é fato que, por ele, são alimentados. É, pois, a constituição subjetiva como um todo – a relação desse humano consigo mesmo, com seu passado e progenitura, com seu futuro e descendência, com seu saber, seu corpo, seus impulsos, apetites, vontades e tendências – que sofre a influência desse isolamento, dessa alienação (VALLE, 2008, p. 6).

Na Modernidade, a *cidadania* rompe qualquer continuidade com o *polítes* antigo, estando relacionado ao surgimento do Estado-nação: diz respeito, desde então, ao pertencimento do indivíduo a um Estado, ao *status* jurídico que define o lugar e o papel específicos de cada indivíduo nessa ordem política. Vimos que o imaginário moderno separou o Estado da sociedade, atribuindo ao primeiro um papel burocrático, administrativo e regulador da vida pública e da vida privada. A sociedade é entendida, logo, como conjunto de indivíduos isolados que, por via das regulações estatais, estabelecem entre si relações de trabalho e de troca. Canivez afirma que, na perspectiva liberal dominante, o Estado é visto como um poder separado e acima da sociedade, cumprindo o papel de organizá-la e, em alguns casos, transformá-la (Cf. CANIVEZ, 1991, p. 16). Essa definição de cidadania como *status* jurídico desconsidera, conseqüentemente, peculiaridades regionais, linguísticas, étnicas e insere todos na mesma comunidade política. Preparar os indivíduos para essa nova realidade, a da *cultura nacional*, foi uma das *missões* atribuídas à escola pública de tradição francesa, de maneira que

A educação adquire, nesse quadro, significação política. É, antes de tudo, ação de socialização e de moralização. Ação de socialização: o educador inculca nas crianças, nos alunos etc., o respeito pelas regras sociais, uma forma de comportamento que corresponde aos valores, ao mesmo tempo tradicionais e racionais, calculistas da sociedade. Participa assim da disciplina que a sociedade impõe ao indivíduo, por meio das instituições, dos contatos e dos conflitos da vida cotidiana, por intermédio também da competição pelos lugares, pelos resultados, pelas vantagens, o indivíduo é levado a se conformar às regras fundamentais da sociedade, porque nisso ele encontra seu interesse (CANIVEZ, 1991, p. 150).

Por mais que a escola pública participe do ideal moderno de autonomia, Canivez salienta o aspecto disciplinador que essa instituição assumiu, dedicando-se mais a uma educação para o *instituído* – reconhecimento e aceitação da lei, dos comportamentos, dos valores nacionais, da ideia de progresso – do que uma educação que colocasse, no pensamento crítico e na preocupação em formar, subjetividades reflexivas. Na origem da escola pública moderna, a ideia de subjetividade já nasce “contaminada” pelo projeto de domínio (pseudo) racional da realidade social. Não bastava disciplinar os corpos, torná-los dóceis, era mister igualmente o disciplinamento das subjetividades. A ideia da disciplina, afirma ainda Canivez, está diretamente relacionada à ideia de que os cidadãos, membros jurídicos de um Estado, provêm de diferentes realidades culturais, com particularidades linguísticas e de valores, mas obrigados a viver em comum. Caberia à escola fazer com que aprendessem a coabitar o mesmo espaço, segundo as mesmas regras.

Por isso, há a *disciplina*. Espera-se que esta inculque nas crianças o respeito por certa ordem, que lhes estimule o hábito de se conformarem às imposições de uma organização. Mas, na medida em que essa disciplina é instaurada pelo educador, também estimula nas crianças o hábito de obedecer em geral, acostuma-as a se sujeitarem à autoridade (CANIVEZ, 1991, p. 33).

Na Modernidade, a noção de cidadania estabeleceu-se, por consequência, sob a égide de uma inversão: pretendendo estender-se a todos os membros da sociedade, o que os antigos gregos jamais fizeram, a Modernidade, ao contrário, restringiu o sentido mesmo do pertencimento como participação na vida política. A cidadania moderna estabeleceu um critério de igualdade que, decretando todos os indivíduos formalmente livres e iguais por nascimento, estabelece entre eles profundas disparidades, considerando alguns deles, em certas circunstâncias, incompetentes para a participação no espaço público, em razão de sua *minoridade* quanto ao desenvolvimento e à capacidade de uso da razão. Há também a contradição entre a organização racional da vida político-administrativa, voltada para o progresso, e seu vínculo com a construção artificial da noção de *patrimônio* e *história comum* da nação, que todos devem conhecer. Nesse sentido, a constituição da cidadania moderna vem acompanhada de uma exigência de uniformidade, que, segundo Valle, produziu discriminações:

(..) a construção da cidadania na Modernidade correspondeu, quase sempre, à imposição de uma organização política, social, economicamente discriminatória,

reservando a exclusão ou, no máximo, a afetação de uma “cidadania” de segundo nível àqueles que se mostravam, por sua filiação cultural, por sua filiação social ou por quaisquer outros pretextos, incompatíveis com o modelo de identificação proposto (VALLE, 2000, p. 19).

A obediência e o respeito às leis garantem a participação na vida social: de maneira que a educação destinada às crianças pretende preparar o futuro cidadão não só para obedecer, mas inclusive para compreender o sentido, tanto da necessidade de se obedecer à lei, como de participar, sempre pela via indireta da representação moderna, da elaboração. Ao contrário do que muitas vezes é repetido pelo jargão pedagógico, ao assumir essa tarefa de formar o cidadão, a escola pública não se torna, necessariamente, uma instituição cidadã. Ela não é cidadã, pois não “possui” a cidadania a ser partilhada pelos educandos: ela não dá acesso à participação, apenas pode preparar para tal. No entanto, considerada desde o ponto de vista de seu papel na construção democrática moderna, a escola pública é, sim, antes de tudo, uma instituição *pública*, democrática, universal e laica, comprometida com a construção da cidadania e a formação humana.

A questão discutida é como transformar homens em cidadãos. A cidadania é construída pela socialização do indivíduo, que interioriza os valores comuns da sociedade. Sem dúvida, foi o Iluminismo a fonte principal na constituição dos novos valores comuns que garantiriam ao homem moderno a via para a liberdade e ao progresso. O pano de fundo é a ideia de que a razão universal, o conhecimento, seria a força capaz de transformar o homem e sua relação consigo mesmo e com a sociedade.

Um importante fator para essa mudança é o gradual esvaziamento do sentido da vida pública, o rompimento com as noções tradicionais do espaço público, da cidadania e da participação na vida política (Cf. CASTORIADIS, 1992, p. 13-41). O sentido dessa escola comprometida com o fazer passa a ser a formação dos indivíduos para a vida prática. Embora ainda se fale na necessidade de formação do cidadão, a centralidade já não está na participação na vida pública, mas no desempenho individual no mundo dos interesses privados. A escola pública instituída pela Modernidade revela-se, portanto, uma instituição vocacional (Cf. ARENDT, 2009b, p. 232), que pretende formar *competências e habilidades* exigidas pelo mundo dos negócios privados, cujo modelo e finalidade foram fornecidos pelo mundo empresarial. Em resumo, assistimos, no século XX, à substituição do modelo de formação que tinha como fim a vida em comum, por um modelo fundado no *indivíduo privatizado*.

O contexto dessas mudanças é a própria transformação do mundo econômico, que exigiu a fabricação de indivíduos que se adequassem a essa realidade. O que mudou, realmente, foi o próprio liberalismo. Fala-se, há algum tempo, em neoliberalismo – uma transformação radical nos princípios liberais, criando o que Foucault (2008) denominou de nova governamentalidade, isto é, a criação de técnicas de gestão de um *Estado mínimo* que age sutilmente por meio de regulações e contínua vigilância, na medida do mínimo e do útil. O pano de fundo dessa nova ideologia da gestão é a ressignificação da (falsa) oposição entre indivíduo e sociedade. Do indivíduo, é exigido, ainda, um mínimo de participação na vida pública, uma vez que cabe ao Estado protegê-lo da própria política, garantindo sua liberdade individual dos ataques advindos dos interesses privados sobre o público. À face disso, os indivíduos não são mais que átomos, agentes econômicos ou *indivíduos-empresa*, que atuam na sociedade como concorrentes na corrida pela riqueza individual.

Falando de *privatização do indivíduo*, de sua transformação em mero participante passivo em um mercado de trocas, a tradicional noção de cidadania já não mais responde às novas necessidades da sociedade. Só se participa dessa sociedade na condição de *agente econômico* e a liberdade de iniciativa é reduzida à competência em lidar com o jogo de interesses econômicos em favor de seu interesse pecuniário próprio. Eis a face do “conformismo generalizado” de que fala Castoriadis, no qual o cidadão adere acriticamente e passivamente aos valores e sentidos dominantes na sociedade. O engajamento político, a participação e a deliberação sobre o que é comum na vida pública são substituídos pelo engajamento econômico. Há, conseqüentemente, *despolitização*, retraimento quase total do indivíduo na esfera privada e a escalada de uma nova e tirânica heteronomia, baseada na busca incessante de satisfação dos desejos individuais – constituindo-se assim aquilo que Foucault denominou de sujeito de *autointeresse* (2008, p. 62. Cf. tb. DARDOT; LAVAL, 2010, p. 409-414). No novo *éthos*, a sociedade é vista como *grande empresa* e os valores, as instituições, os modos de participação, a educação orientam-se por essa verdade – tudo e todos devem sujeitar-se à mesma lógica da gestão. Tudo que faz parte da sociedade e que é criação humana perde seu sentido de criação, transformando-se numa *função* que contribui para o seu bom *funcionamento*.

Castoriadis já havia chamado atenção para esse paradoxo da sociedade capitalista que não teria sobrevivido sem a pressão das lutas políticas e das reivindicações que impuseram limites à dominação econômica; mas, hoje, com a decadência não apenas dos movimentos de emancipação, mas,

igualmente, das promessas e sonhos da Modernidade, o capitalismo parece sobreviver apenas às custas dos tipos antropológicos anteriormente criados e que resistem ainda que as condições sociais objetivas responsáveis por seu aparecimento não estejam mais dadas. Se ainda temos juízes que não vendem sentenças, professores que não veem seus alunos como clientes, funcionários públicos íntegros, relata Castoriadis, é porque esses modos de ser resistem ainda. Mas esses tipos humanos tendem a se tornar cada vez mais a exceção? Parece que sim, pois o homem fabricado pelo capitalismo é o homem privatizado, que mede suas relações a partir da noção de lucro, interesse e utilidade (Cf. CASTORIADIS, 2002b, p. 77-79; p. 106-109).

Desse modo, o que, nos movimentos modernos de autonomia, significava contestação ao instituído, à heteronomia, reivindicação de mais democracia e participação na vida pública, na criação de realidades políticas que favoreçam a emancipação individual e coletiva é absorvido, ressignificado com base em um novo valor comum: a *eficácia econômica*. O selo de que uma instituição tem sentido e razão de ser é o quanto ela pode contribuir para que o homem realize-se como indivíduo e para que a *eficácia econômica* seja garantida. E, diferentemente das formas tradicionais do capitalismo, não é o Estado que *avalia o mercado*, nem diz o que o convém para cada instituição, mas é o próprio *mercado* que julga e avalia o Estado e a *validade* de cada instituição, segundo a lógica da eficiência (Cf. 2008, p. 159).

A sociedade deve, assim, ser pensada e organizada com base no indivíduo privatizado, em seus interesses econômicos, em sua realização como agente econômico de sucesso – o que não deixa de ser um passo adiante em relação à noção liberal clássica do indivíduo como sujeito de interesse. Destarte, a desigualdade, antes combatida pelos movimentos de emancipação modernos, condição mesma que limitava ou impedia a cidadania, passa a fazer parte do jogo, cujas regras devem favorecer a competição justa entre eles, de modo que os melhores vençam.

Castoriadis denunciou essa escalada de privatização e de conformismo como um fenômeno que se acelerou e tornou-se hegemônico a partir dos anos de 1950. Num momento em que os dois blocos políticos antagônicos, saídos da Segunda Guerra mundial, rearticulavam e *concertavam* a nova ordem mundial, estabelecendo para o Ocidente a democracia liberal como modelo a ser universalizado, Castoriadis identificou uma radicalização da forma burocrática do capitalismo, marcada pela ideia central da divisão social assimétrica entre dirigentes e dirigidos. Semelhante divisão tornou agudo um processo presente nas sociedades liberais desde o início, que é o de burocratização da sociedade e da privatização do indivíduo, conduzindo a uma

redução dos valores e significações sociais à racionalização econômica e à hierarquia. Para tanto, a segunda metade do século XX viu nascer um novo tipo antropológico definido pelo desejo imoderado, pela frustração constante, apesar da abundância de bens a serem consumidos, enfim, o indivíduo marcado notadamente por um *conformismo generalizado* (Cf. CASTORIADIS, 1999, p. 82; 2002b, p. 67-68).

Essa crise da sociedade e da cultura enraíza-se na perda de horizonte e na pobreza do poder de criação do imaginário social. Incapaz de criar formas realmente autênticas de sociabilidade, a sociedade vive das formas sociais, políticas e culturais herdadas do passado. Há, diz Castoriadis, ausência de projeto e fechamento quanto ao futuro histórico (*buis clos historique*) (Cf. DAVID, 2000, n. 37, p. 152-153) e radicalização da heteronomia, o que atinge em cheio o cerne do projeto de autonomia. A erosão das significações sociais nucleares, empobrecidas pelo utilitarismo e pela ideia de domínio racional, conduz inevitavelmente ao *eclipse do projeto de autonomia*, à *paideía* da submissão, à deseducação política, à mistura de privatização e conformismo acompanhada de homogeneização dos indivíduos apoiando-se na competição, na irresponsabilidade pelo coletivo, na busca frenética do gozo ilimitado, na mentalidade de conquista e no desinvestimento em tudo o que vá além do interesse individual.

A escalada da heteronomia concede uma face completamente funcional às instituições, entre elas a que nos interessa mais: a escola pública. Diante de tal realidade imersa numa forma de heteronomia racionalmente justificada, parece comprometer-se a dimensão de formação de individualidades e subjetividades capazes de refletir e pôr em questão essas formas sociais. Que papel pode restar à escola pública, além de adequar-se a essa realidade social e política? Mas formar para a eficácia do mercado não seria negar sua condição de instituição educativa e tornar-se organização que treina e prepara recursos humanos? A garantia de sucesso exigida pelo mercado seria possível nessa forma barateada de educação? Castoriadis ajudamos a pensar e a definir as condições de possibilidade de um projeto pedagógico comprometido com a formação humana.

Escola e os desafios da formação humana

Apesar de vista pela herança iluminista como meio próprio à constituição da autonomia, da cidadania e da democracia, a escola torna-se, em grande parte, dominada pelo *espírito de cálculo econômico* (Cf. POPELARD, 2012, p. 30). Por mais que os documentos das conferências internacionais falem da

necessidade de aplicar-se mais dinheiro em educação, fala-se também de aplicá-lo melhor, em otimizar os custos (Cf. LAVAL, 2004, p. 89-184; CARNOY, 2002, p. 69-86). Essa *economia da educação*² deu origem à teoria do *capital humano*, concepção que atribui à educação um fator de crescimento econômico para os Estados. Os processos formativos passam a ter um papel de agregar valor aos educandos, transmitindo as *competências* necessárias ao sucesso individual (Cf. REY, 2010, p. 60-61; LAVAL, 2004, p. 21-42).

Definida como uma característica individual, a categoria de “competência” participa da estratégia de individualização perseguida pelas novas políticas de “recursos humanos”. Qualidade pessoal reconhecida em um dado momento, ela não suporta nenhum direito, não liga o trabalhador a nenhum grupo, a nenhuma história coletiva, ela tende preferencialmente a seu isolamento e despedaça seu percurso profissional. O empregador não compra mais somente um serviço produtor com uma duração definida, nem mesmo uma qualificação reconhecida dentro de um quadro coletivo como no tempo da regulação fordista de pós-guerra, ele compra, sobretudo, um “capital humano”, uma “personalidade global”, combinando uma qualificação profissional *stricto sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc. (LAVAL, 2004, p. 57).

De acordo com Rey (2010, p. 61-62), já se falava em crescimento econômico pelo viés da educação antes mesmo do século XX, pois sua primeira teorização data ainda do século XVII. Foi nesse século que, pela primeira vez, pensou-se que, além do capital financeiro, fosse possível falar também em um “capital humano”, na possibilidade de fazer entrar no cálculo econômico o valor da educação. Contudo foi no século XX, nos anos 1950, com o economista Theodore Schultz, prêmio Nobel de economia, que essa teoria, tal como a conhecemos hoje, foi elaborada, fazendo do saber um *capital* e, da educação, um *investimento*. O que faz da *teoria do capital humano* algo diferente, mesmo de suas primeiras elaborações alguns séculos antes, é que agora se acredita que o indivíduo que se educa, que *investe* seu potencial na aprendizagem de competências exigidas pelo *mercado*, torna-se uma espécie de patrão de si mesmo. No centro dessa teoria, está a noção de *competência*, certo tipo de saber que permite a cada um a possibilidade de competir com vantagens no concorrido mundo do trabalho. As competências individuais seriam, assim, a garantia de formação de indivíduos *autônomos*, capazes de gerir

² A *economia da educação* nasce nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago, nos anos de 1950-1960 (Cf. REY, 2010, p. 64).

seu *capital intelectual e emocional* e de enfrentar eficientemente os contratempos e flutuações próprias ao mundo empresarial (Cf. DARDOT; LAVAL, 2010, p. 414-419). Criativos, flexíveis, sensíveis às instabilidades e movimentações das forças econômicas, tais indivíduos seriam capazes de *adaptarem-se* melhor às transformações, garantindo, desse modo, a manutenção do seu sucesso. Para Dardot e Laval, há o desenvolvimento de um tipo de *ascese da performance* (Cf. DARDOT; LAVAL, 2010, p. 419-423), o desenvolvimento de determinadas atitudes que facilitem sua *adequação* ao sucesso individual. E, se fracasso houver, a culpa só pode ser do indivíduo que não soube se adaptar ao que era exigido, o que, na perspectiva de Dardot e Laval,

É dizer que cada um deve aprender a tornar-se um sujeito “ativo” e “autônomo” na e pela ação que ele deve realizar sobre si mesmo. Ele aprenderá assim, por si mesmo, a desenvolver “estratégias de vida” para aumentar seu capital humano e valorizá-lo ao máximo. “A criação e o desenvolvimento de si” são uma “atitude social” a adquirir, uma “atitude de ação” a desenvolver, “para fazer à tripla necessidade do posicionamento da identidade, do desenvolvimento de seu capital humano e da gestão de uma carteira de atividades” (DARDOT; LAVAL, 2010, p. 418)³.

Essa aparência democrática, essa visão *progressista* do homem esconde um sistema que reduz o homem a *recurso* de crescimento econômico. Trabalhando com o conceito foucaultiano de biopoder, surgido na segunda metade do século XX, Rey assevera que o papel normalizador da escola, graças à ideia das competências, foi substituído pela noção de *autonomia controlada* que, ao invés de garantir a emancipação, promove a normalização global dos comportamentos (Cf. REY, 2010, p. 130). Para Dardot e Laval (2010, p. 435), a *autonomia controlada* não cria um sujeito passivo, como muitos poderiam acreditar, mas um sujeito que aceita adequar-se ao instituído, que investe seu comportamento para que essa adaptação aconteça da forma mais *eficiente* possível.

O que vemos acontecer no campo da educação é o empobrecimento e a banalização dos sujeitos que dele participam e do sentido do saber e do pensamento. Visto apenas como algo útil, instrumento a ser mobilizado nas

³ “C’est dire que chacun doit apprendre à devenir un sujet « actif » et « autonome » dans et par l’action qu’il doit mener sur lui-même. Il apprendra ainsi pour lui-même à déployer des « stratégies de vie » pour accroître son capital humain et le valoriser au mieux. « La création et le développement de soi » sont une « attitude sociale » à acquérir, une « démarche d’action » à déployer, « pour faire face à la triple nécessité du positionnement de l’identité, du développement de son capital humain et la gestion d’un portefeuille d’activités.”

situações concretas, o pensamento perde seu caráter de crítica, de interrogação que abala as certezas do mundo das aparências, da realidade dada pelo mundo do senso comum. A própria ideia da educação como socialização para um mundo comum, para o espaço público, perde o sentido, originando o que Arendt (Cf. 2009a, p. 67-68) chamou de “isolamento radical”, situação em que ninguém pode concordar com ninguém, mas pode criar outro fenômeno que é o da homogeneização do modo de agir, portanto, privatização e conformismo. Nas palavras da autora,

Em ambos os casos, os homens tornam-se seres inteiramente privados, isto é, privados de ver e ouvir os outros e privados de ser vistos e ouvidos por eles. São todos prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular, que continua a ser singular ainda que a mesma experiência seja multiplicada inúmeras vezes. O mundo acaba quando é visto somente sob um aspecto e só lhe permite uma perspectiva (ARENDDT, 2009a, p. 67-68).

Surge então uma nova subjetividade, incapaz de pensar a realidade como criação humana, mas que aceita o real como um dado natural, uma evidência à qual deve se adaptar e que passa ao largo de qualquer possibilidade de questionamento e crítica, só permitidos quando podem ajudar no ajuste ao instituído. O que é esperado desse tipo humano não é a ação, sempre imprevisível, portadora da possibilidade de criação do novo, mas o comportamento, o previsível, aquilo que se adapta ao que a sociedade espera de cada um (Cf. ARENDT, 2009a, p. 50-51).

A originalidade do pensamento de Castoriadis está em ajudar-nos a pensar a educação, a filosofia da educação, a interrogar o sentido da educação cujo fim é a autonomia. A prática pedagógica deve buscar fazer da escola uma instituição comprometida com a formação humana, capaz de garantir e ampliar as conquistas da universalização de acesso e da obrigatoriedade, sobretudo do acesso ao mundo da cultura, das artes, das ciências, da filosofia, sem se deixar cair na banalização do saber, nem levar-se pela (pseudo) racionalidade do (pseudo) mercado. Para tanto, o sentido deve ser o de participar junto com o conjunto da vida social na formação de um *ethos democrático*, de maneira que cada educando estabeleça uma relação crítica com o saber, com os valores, com as instituições e consigo próprio. A escola deve agir no campo da cultura, mostrando aos alunos que todos os valores são instituições sociais, criações humanas, não sendo criações espontâneas da natureza, tampouco consequências de um destino, seja este inscrito na vontade divina ou no sentido dado da história.

Se falamos em *crise da educação*, é porque há *crise política*, perda do sentido do que é público. A escola é criação histórica, resultado de uma

decisão, instituição que encarna um ideal de socialização, mas, como qualquer outra instituição social, ela não está pronta e acabada. Assumir a reinstituição constante da escola é tarefa de todos e pensar sua historicidade é pensar a formação humana, num real projeto de autonomia. A reflexão sobre a educação e a filosofia da educação deve conservar-se sempre aberta, não prescrevendo de modo definitivo o que é o humano e a sociedade, mas provocando o pensamento a interrogar essa questão.

Considerações finais

Numa época em que a escola, e em especial a escola pública, se vê desacreditada, esvaziada do sentido político de agente privilegiado na constituição de outra sociedade e de outro homem, investigar o sentido da formação humana, da autonomia e da vida em sociedade não é trabalho dos mais fáceis. Embora os discursos oficiais falem da importância da formação do cidadão, de pessoas autônomas que participem ativa e conscientemente da vida pública, do consumo consciente, parece que, ao mesmo tempo, nunca se desqualificou tanto a escola e sua capacidade de formar o ser humano. Quase todos os discursos se reduzem a um aspecto da vida do humano: o fazer e o consumir. A denúncia desse reducionismo é um passo no sentido de se pensar a formação humana e de se recriar a prática.

Uma das grandes contribuições de Castoriadis está em pensar a filosofia, a democracia e a política, ajudando-nos a compreender que a autonomia é algo maior do que agir pela “própria cabeça”, “criar suas próprias normas”, ou saber solucionar problemas que o mundo do trabalho e do consumo impõe. Sendo uma criação tão antiga quanto o próprio pensamento filosófico, a autonomia é algo que não só os modernos conheceram, mas está vinculada ao conjunto da instituição imaginária da sociedade, ela traduz a possibilidade do homem pensar lucidamente a si mesmo e a sociedade na qual vive. Assim, contrariamente ao discurso que deposita na escola a promessa da formação do indivíduo autônomo, Castoriadis deixa claro que, do mesmo modo que não é possível pensar o indivíduo sem a sociedade, também não é possível pensar a autonomia individual, sem a autonomia do conjunto da sociedade. A formação comprometida com a autonomia está, pois, necessariamente ligada à reflexão sobre o sentido da vida em comum e à real necessidade e possibilidade de sua transformação.

A escola pública, como instituição política não pode escapar desse compromisso de pensar a vida em comum. Não ensinando apenas conteúdos, habilidades e competências práticas, ela deve visar fundamentalmente à

introdução e à problematização daquilo que concerne à vida humana. O seu “conteúdo” é a criação humana, uma vez que o humano é uma instituição imaginária, fruto da capacidade do homem trazer ao mundo o que não foi dado espontaneamente pela natureza. Ao assumir seu caráter político, a escola participa, com o conjunto das instituições sociais, da formação do indivíduo visando à autonomia.

Educar passa a ser, portanto, elucidar as tramas que constituem o instituído, sem a ele aderir cegamente; ser capaz de desejar e sentir a necessidade de uma outra sociedade, sem que isso se torne utopia de um mundo completamente transparente e reconciliado consigo mesmo, o que é impossível, pois um indivíduo transparente não existe. A crença moderna de domínio e de controle total sobre o humano confere à educação um status que contraria o imaginário moderno de domínio racional em vários sentidos. Em primeiro lugar, não há uma natureza humana que, sendo conhecida antecipadamente e definindo um modo de ser, pudesse estabelecer, *a priori*, um sentido certo para o que é educar. Em segundo lugar, não havendo conhecimento certo sobre o ser social, impossível exercer controle e previsibilidade sobre ele. O que dizemos sobre o homem, a sociedade e suas instituições são criações imaginárias, realizada a cada vez, pela sociedade, não sendo pura espontaneidade, nem absoluta determinação, mas a expressão da mais radical capacidade de criar e exercer a liberdade.

Castoriadis abre, assim, outra perspectiva para a formação humana e a transformação social, ao compreender a educação como atividade política formado de homens que vão participar da vida coletiva. Os limites e a pobreza da formação atual se dão quando a pensamos a partir de parâmetros imediatos, comprometidos com o fazer prático do cotidiano. Cada vez mais ouvimos e lemos propostas de projetos pedagógicos que, retoricamente fundados na autonomia, produzem o seu contrário. Ao criar novas formas de heteronomia, as políticas públicas para educação atribuem ao fazer pedagógico práticas que parecem “cair do céu”, no âmbito do “mercado” de novas teorias e metodologias e, sobretudo, de novos *gadgets* que prometem a solução de todos os problemas. Contudo, o principal sequer é lembrado: a oportunidade de a escola pensar a si mesma, sua significação imaginária, no contexto da sociedade.

Referências

- ARENDT, H. *A condição humana*. 10. ed. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009b.
- CANIVEZ, P. *Educar o cidadão?* Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991.
- CARNOY, M. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.
- CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. 2. ed. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Tradução de Rosa Maria Boaventura. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Tradução de Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. *Fenêtre sur le chaos*. Paris: Seuil, 2007a.
- _____. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro, 2007b.
- CAUMIÈRES, P. *Castoriadis: le projet d'autonomie*. Paris: Éditions Michalon, 2007.
- DAVID, G. *Cornélius Castoriadis: le projet d'autonomie*. Paris: Éditions Michalon, 2000.
- DAROT, P.; LAVAL, C. *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte/Poche, 2010.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- PEPELARD, A. "L'école rongée par l'esprit de calcul". In: *Le Monde Diplomatique*, Paris, maio 2012. Educação, p. 30.
- REY, A. *À l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La Découverte, 2010.

VALLE, L. “Cidadania e Escola pública”. In: _____ (Org.). *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 13-32.

_____. *Para além do sujeito isolado: modos antigos e contemporâneos de presença e ação* (Projeto de pesquisa). Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

_____. *Para além do sujeito isolado (II): presença e ação na autoformação humana* (Projeto de pesquisa). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.