

## Cornelius Castoriadis: da paidéia à elucidação da escola pública

Líliam do Valle\*

**Resumo:** As análises que motivam o presente trabalho resultam de uma pesquisa que, buscando elucidar a instituição da Escola Pública brasileira, debruçou-se particularmente, ao longo da etapa aqui descrita, sobre os discursos produzidos sobre este tema durante as primeiras décadas do século. Porém, mais do que simplesmente expor algumas das conclusões a que, após quatro anos, se pôde chegar, elas objetivam, muito especialmente, colocar em relevo as contribuições fornecidas pela obra de Cornelius Castoriadis à fixação dos principais conceitos e interrogações com que se trabalhou, responsáveis pelo tipo de elucidação desenvolvida. E, de fato, no pensamento do filósofo, a reflexão sobre a educação é bastante recorrente, despontando a cada vez que se trata de pensar a instituição da sociedade e do indivíduo social – dimensões da criação social-histórica que se revelam, para o autor, como indissociáveis, definindo o interesse e a necessidade de permanente elucidação da política e da psicanálise. Mas definindo, também, um espaço de decisiva importância para a terceira destas atividades «impossíveis» que, penetrando as duas outras, se constitui em uma sua dimensão ineliminável: a *paideia*.

**Palavras Chave:** Escolas Públicas- Brasil; Castoriadis, Cornelius, 1922.

**Abstract:** Ayant pour motivation centrale l'élucidation du long processus d'institution de l'École publique brésilienne, le travail de recherche qui est à la base des réflexions ici présentées s'est penché plus particulièrement, dans l'étape ici décrite, sur les discours à cette intention produits tout au long du premier quart du siècle. Plutôt que déxposer quelques-unes des conclusions auxquelles on est parvenu après quatre ans de travail, ces réflexions visent, cependant, très spécialement, à mettre en relief les contributions apportées par l'oeuvre de Cornelius Castoriadis à l'établissement des concepts et des interrogations qui ont permis le type d'élucidation développé. Et, effectivement, dans la pensée du philosophe, l'éducation tient une place de choix, émergeant à chaque fois

---

\*Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ

qu'il est question de penser l'institution de la société et de l'individu social – autant de dimensions de la création socio-historique qui se révèlent, pour l'auteur, comme indissociables, mettant à nu l'intérêt et l'urgence qu'il attribuait à l'interrogation permanente de la politique et de la psychanalyse. Mais définissant, tout aussi bien, l'importance capital de la troisième de ces «activités impossibles», qui pénètre les deux autres et en constitue l'une des dimensions essentielles: la *paideia*.

**Keywords:** Public Schools - Brazil; Castoriadis, Cornelius, 1922.

As análises que motivam o presente trabalho resultam de uma pesquisa que, buscando elucidar a instituição da Escola Pública brasileira, debruçou-se particularmente, ao longo da etapa aqui descrita, sobre os discursos produzidos durante as primeiras décadas do século<sup>1</sup>. Porém, mais do que simplesmente expor algumas das conclusões a que, após quatro anos, se pôde estabelecer, elas objetivam, muito especialmente, colocar em relevo as contribuições fornecidas pela obra de Cornelius Castoriadis à fixação dos principais conceitos e interrogações com que se trabalhou, e que são responsáveis pelo tipo de elucidação desenvolvida.

No pensamento de Cornelius Castoriadis, a reflexão sobre a educação tem lugar de destaque: sem jamais haver concedido título a qualquer um de seus artigos e intervenções, ela é, no entanto, bastante recorrente, despontando a cada vez que se trata de pensar a instituição da sociedade e do indivíduo social. Estas duas dimensões da criação social-histórica revelam-se, para o filósofo grego, como indissociáveis<sup>2</sup>, definindo o interesse e a necessidade de permanente elucidação da política e da psicanálise. Mas definindo, também, um espaço de decisiva importância para a terceira destas atividades «impossíveis»<sup>3</sup>, que penetra as duas outras e constitui-se em uma sua dimensão ineliminável: a educação.

Na instituição do indivíduo social, a educação é socialização da *psique* que, mediatizada por agentes nomeáveis, como a mãe, é também operada pela língua, por exemplo, e pela própria *polis*: «...como já sabia Platão, os próprios muros da cidade socializam as crianças (e o moços, e os adultos) muito além de toda “intenção” explícita daquele que os construiu.»<sup>4</sup>. Porém, não é apenas nesta ampla, necessariamente vaga acepção que a educação se vê nomeada pela *paideia*.

Isto por que, na instituição da *polis* – que, numa democracia, se constitui na definição do espaço comum, o *participável*, e do espaço

privado, o *partilhável*, de suas demarcações e limites – a política é, necessariamente, «... criação do participável social e das condições, vias, meios, assegurando a cada um o acesso a este participável.»<sup>5</sup>. Assim sendo, na criação coletiva da *polis* democrática, a educação é socialização dos indivíduos que os leva a «... participar do não-partilhável, do que não deve ser dividido, privativamente, entre os membros da comunidade.»<sup>6</sup> E a *paidéia* já designa aqui, por força do horizonte democrático introduzido, uma atividade eminentemente pública, racional e deliberada, feita exigência da nova ordem política.

De forma que superando «toda intenção explícita» daqueles que a construíram, o que está imediatamente em jogo, na instituição da Escola pública brasileira, é também o próprio movimento de criação do espaço público, frente ao qual a Escola aparece, formalmente, como uma «das condições, vias e meios assegurando seu acesso» por parte dos cidadãos». Ou, ao menos, esta é a perspectiva que se elegeu para a análise empreendida, que, voltando-se para a instituição escolar, acaba por interrogar os sentidos que o ideal democrático e também seus limites, e as resistências que produziu construíram para a realidade de uma educação pública entre nós.

### I. Escola pública como criação social-histórica: uma significação imaginária

Como se sabe, a noção de auto-instituição da sociedade, que é também criação das formas que a fazem existir é, juntamente com a idéia da auto-emancipação humana, central na obra de C. Castoriadis, a tal ponto que não seria abusivo caracterizá-la como um longo desenvolvimento acerca da «história do ocultamento histórico da idéia de *criação*». Este ocultamento – a alienação, que, no vocabulário do filósofo, designa a situação de *heteronomia*, não se dá, porém, apenas pela identificação de causas extra-naturais para a existência humana e social (Deus, as Formas Perfeitas) nem mesmo somente pela naturalização dos produtos do poder criador humano, mas também pela designação de fundamentos supra-humanos para a explicação da realidade: a razão, feita funcionalidade ou lei econômica, por exemplo, e apresentando-se como princípio suficiente a dispensar a livre deliberação humana.

É certo que a educação foi historicamente o terreno de operações destas três ordens que, muito particularmente, os discursos sobre a Esco-

la pública não deixam de ilustrar<sup>7</sup>. Por isto, a exigência de estudar a Escola pública no Brasil como produção histórico-social, isto é, como uma *criação* de uma sociedade definida, em um contexto político e histórico bastante definidos, nos orientou a analisar a história de constituição como emergência de uma nova *significação imaginária social*<sup>8</sup> no contexto brasileiro, a partir da Proclamação da República. Aparentemente banal, esta proposição exprime, no entanto, um deslocamento teórico a nosso ver essencial, que buscamos imprimir em nossa atitude investigativa – entendido como criação, o fenômeno da Escola pública pode e deve ser objeto de *elucidação*, mas jamais de *explicação*<sup>9</sup>. Isto porque o que caracteriza a criação é exatamente o fato de não se poder provar, para este determinado acontecimento, uma soma de razões que tornem sua ocorrência *necessária*: a criação não pode – e a própria frase proclama o contrasenso – ser inteiramente determinada, nunca é completamente definida pelas explicações fornecidas para sua origem.

Duas são as implicações: a mais evidente diz respeito à recusa em aceitar as análises que reduzam a Escola pública a uma só de suas condições, a partir de ordem explicativa derivada das disposições bio-psico-sociais do indivíduo social, da organização material e econômica da sociedade, ou mesmo de sua estruturação simbólica e ideológica. Buscando uma explicação acabada, o efeito deste privilegiamento analítico é, geralmente, a naturalização da Escola (sua ocorrência *necessariamente implicada* pelas condições naturais, biológicas ou mesmo sociais da vida humana), ou sua racionalização (o enigma de seu aparecimento inteiramente reduzido por “razões” que se autonomizam em relação à prática social, ganhando motor e vontade próprias, como os imperativos econômicos e as funções ideológicas). Mas sua principal consequência, como já avançamos, é o ocultamento do poder criador da ação humana.

Esta segunda implicação de nossa decisão conceitual é, sem dúvida, a mais capital: conceder à escola o *status* de criação imaginária corresponde, antes de mais nada, a uma tomada de posição axiológica que, afirmando o poder criador da sociedade, tem por justificativa menos o interesse pelo passado da Escola do que nosso compromisso atual para com ela, e para com as disposições sociais acerca de seu futuro. Diferentemente, portanto, de muitos estudos que reivindicam para si, igualmente, a reflexão sobre o imaginário social, amparados na obra teórica de C. Castoriadis, não pretendemos, com o recurso ao conceito, privilegiar a dimensão *sim-*

### Cornelius Castoriadis: da paidéia à elucidação da escola pública • 139

*bólica* do objeto estudado, ou realizar uma espécie de antropologia descritiva da *subjetividade* da escola. O que visamos privilegiar é, antes, a visão da Escola como um dos espaços possíveis para a auto-criação do homem e da sociedade e, portanto, como terreno oportuno para a elucidação das condições em que esta criação se dá, e é ocultada, no domínio educacional.

E se, a partir daí, a criação da Escola pública não pode ser tomada como um acontecimento isolado no contexto social-histórico que a produziu, o conceito de *imaginário social* não poderá, em nenhuma hipótese, visar apenas o conjunto, tornado heteróclito, de produções sociais; porém, definido como o próprio poder criador da sociedade, torna sem sentido qualquer alusão a um “*imaginário da escola*”, dotado de uma autonomia que, por metafórica que fosse, autorizasse, no estudo da escola imaginária, a suposição de uma singularidade irreduzível a este mesmo social-histórico. Acrescente-se, portanto, que estes riscos de autonomização que por vezes rondam os discursos sobre o “*imaginário*” denunciam, antes, os sintomas de uma forte descaracterização da Escola, pela redução, voluntária ou involuntária, do sentido eminentemente político que não pode deixar de lhe ser atribuído.

Portanto, ao caracterizarmos, amparados pelas elaborações de C. Castoriadis, a Escola pública como uma *significação imaginária*, a estamos precisamente definindo como *instituição social*, na dupla acepção da expressão: realidade *instituída* pela sociedade e, concomitantemente, realidade através da qual a *sociedade também se institui*. Neste sentido, a própria crise da Escola não pode mais ser pensada apenas como um fenômeno intrínseco à instituição, mas deve ser apreendida e analisada, como já afirmamos, no contexto mais amplo da crise *desta* sociedade: crise «...das significações imaginárias sociais (...), isto é, das significações que mantêm a sociedade, como qualquer sociedade, junto...»<sup>10</sup>: isto porque

*A instituição da sociedade... é feita... de muitas instituições particulares. Estas formam e funcionam como um todo coerente. Mesmo nas situações de crise, em meio a conflitos e guerras internas as mais violentas, uma sociedade é, ainda, uma mesma sociedade. Se ela não o fosse, não haveria, nem poderia haver, nela, uma luta em torno dos mesmos objetos, ou objetos comuns. Há, portanto, uma unidade da*

*instituição total da sociedade; observando-a mais de perto, descobrimos que esta unidade é, em última instância, a unidade e coesão interna do tecido imensamente complexo de significações que impregnam, orientam e dirigem toda a vida daquela sociedade, e todos os indivíduos concretos que, corporalmente, a constituem. Este tecido é o que chamo o magma das significações imaginárias sociais trazidas pela instituição da sociedade considerada, que nela se encarnam e, por assim dizer, a animam. Tais significações imaginárias sociais são, por exemplo, espíritos, deuses, Deus; Pólis, cidadão, nação, Estado, Partido; mercadoria, dinheiro, Capital, taxas de juros; tabu, virtude, pecado...*<sup>11</sup>

As *significações imaginárias sociais* são, na expressão cunhada por Cornelius Castoriadis, formas particulares ou totais da instituição da sociedade: nação, república, civilização brasileira, família, escola pública... Sem dúvida, um dos grandes méritos desta conceituação é o de não dissociar a instituição propriamente simbólica da sociedade – as *representações sociais* – de sua construção racional, da determinação de sua lógica própria – suas *finalidades* – e de sua construção como teia de *afetos* próprios a cada contexto social-histórico.

Daí a importância, portanto, de se estudar a Escola pública à luz do *magma de significações* que a engendram, e que ela ajuda também a instituir: eis o que nos levou a evidenciar, ao longo da pesquisa ora apresentada, a Escola como instituição eminentemente republicana e intrinsecamente associada, em nosso país, ao fenômeno do nacionalismo.

A análise dos discursos sobre a Escola pública, no Brasil, só faz confirmar o fato de que ela é, também ela, instituída pela «...emergência e, até certo ponto, pela instituição efetiva na sociedade» de duas significações centrais, a princípio antinômicas entre si: a expansão ilimitada do domínio «racional» da realidade natural e social, que corresponde à sua dimensão capitalista; e a autonomia individual e social, que correspondem ao projeto democrático, emancipatório, revolucionário...<sup>12</sup> Para Castoriadis, não é *apesar de*, mas *graças a* este conflito de significações que as sociedades modernas e a centralidade do capitalismo que as caracteriza se instituíram. Paradoxalmente, a crise atual deriva, justamente, da redução deste conflito, devida à presença dominante e monopolizadora da signi-

ficação capitalista, continuamente esvaziada, porém, dos conteúdos que no passado lhe forneciam substrato:

*Uma parte essencial desta significação [capitalista] era, também, a mitologia do “progresso”, concedendo um sentido tanto à história quanto às perspectivas de futuro, concedendo, igualmente, um sentido à sociedade tal como existia, e que era, supostamente, o melhor suporte desse “progresso”. Nós sabemos que esta mitologia está caindo em ruínas. Mas, qual é hoje a tradução subjetiva, para os indivíduos, dessa significação e dessa realidade que é a “expansão” aparentemente “ilimitada” do “controle”? Para um pequeno número, ela é, evidentemente, um certo “poder”, real ou ilusório, e sua ampliação. Mas, para a esmagadora maioria das pessoas, ela não é, nem pode ser, senão o contínuo aumento do consumo, inclusive dos supostos lazeres, transformados em fim em si. O que, então, passa a ser o modelo identificatório geral que a instituição apresenta à sociedade, propõe e impõe aos indivíduos como indivíduos sociais?<sup>13</sup>*

É evidente que, hoje, a crise destas significações em torno das quais se instituíram as sociedades modernas acarreta, para a Escola como para as demais instituições sociais, uma formidável desestruturação, comprometendo as representações que dela a sociedade se faz, as finalidades que por esta lhe são, ou não, atribuídas e, mesmo, a fé nela depositada – ou que, a partir dela, a sociedade deposita em seu próprio futuro. O que só faz ressaltar a importância de se voltar ao contexto de instituição destes sentidos: mais do que tentar conservá-los, custe o que custe, trata-se de preparar, através da sua elucidação, a possibilidade de deliberação sobre eles.

Por outro lado, é preciso reconhecer de que forma esta crise se concretiza, ou se manifesta especificamente, na Escola. A sociedade – a instituição ampla e as instituições particulares que a criam – não se constrói como identidade e se mantém apenas, como se pode imaginar, por efeito das ações de coerção e de consenso que podem gerar:

*Como se impõem as instituições – como podem elas assegurar sua validade efetiva? De modo superficial, e apenas em alguns casos, mediante a coerção e as sanções. Menos*

*superficialmente, e de forma mais ampla, mediante a adesão, o apoio, o consenso, a legitimidade, a crença. Contudo, em última análise: por meio e através da moldagem (fabricação) da matéria prima humana em indivíduo social no qual estão incorporados tanto as próprias instituições, quanto os "mecanismos" de sua perpetuação.<sup>14</sup>*

De forma que a crise da sociedade, ao tocar esta dimensão da criação do indivíduo social, da socialização dos indivíduos, acaba por acarretar uma desestruturação específica para a Escola, na medida em que compromete aquele que é o sentido mais explícito e próprio da instituição.

Mas, por isto mesmo, o dilema em que nos parece estar atualmente mergulhada a Escola pública – instituição e prática cotidiana – nada tem de específico: ela retrata uma situação bastante ampla de esgotamento das antigas significações:

*Como pode o sistema, nestas condições, se manter? Ele se mantém por que se beneficia ainda de modelos de identificação produzidos no passado: o matemático que acabo de mencionar, o juiz «Íntegro», o burocrata legalista, o operário consciencioso, o pai responsável por seus filhos, o professor que, sem qualquer razão, ainda se interessa por seu trabalho. Mas nada no sistema, tal como é, justifica os «valores» que estes personagens encarnam, que eles investem e que se espera que persigam em sua atividade. Mas por que um juiz deveria ser íntegro? Por que um professor deveria se cansar com seus gurus, ao invés de deixá-los passar o tempo, salvo em dia de visita do inspetor? Por que um operário deveria se matar tentando apertar o centésimo quinquagésimo parafuso, se ele pode dar um jeitinho face ao controle de qualidade? Não há, nas significações capitalistas, desde o começo mas, sobretudo, em vista do que se tomaram atualmente, nada que possa fornecer uma resposta a esta questão.<sup>15</sup>*

Nestas circunstâncias, é evidente que a elucidação do passado não se poderia explicar por um simples interesse acadêmico, da mesma forma que a análise da instituição da Escola pública entre nós não poderia justificar, apenas, o compromisso específico com uma determinada significação imaginária produzida neste passado longínquo.

Significação social imaginária, a Escola pública se oferece como terreno para o estudo da própria sociedade e, nela, daquilo que mais interessa: as condições concretas em que a emancipação humana se pode construir, como projeto coletivo.

## II. O gênero político e a construção de uma *idealidade*

Analisados em sua unidade temática, os discursos sobre a Educação produzidos ao longo das primeiras décadas deste século não constituem, por si sós, um *gênero* específico: ao contrário, seu lugar de enunciação – as Câmaras Legislativas, as Academias, enfim, o poder instituído – tanto quanto as características de seu estilo – o tom proselitista, freqüentemente polêmico, impregnando as largas análises históricas e de conjuntura, a denúncia dos grandes “males” sociais, seguida da proclamação de soluções, técnicas ou filosóficas (que convergem, quase que unanimemente, para a designação da Escola pública como solução) – nos levam a identificar, para estes discursos, um só gênero: o que caracteriza os discursos políticos.

Entretanto, no interior deste gênero, e empregando os mesmos recursos, os mesmos procedimentos, a mesma linguagem, constroem-se lentamente as concepções, os conceitos, as imagens, as idéias e as metáforas com as quais, até hoje, pensamos e realizamos a Escola Pública. Mais ainda, pode-se dizer que as polêmicas em torno das quais a Escola se tece, como importante significação imaginária para a sociedade, encontram-se ainda presentes, e dispõem-se como horizonte aberto para as decisões que, no presente, ainda temos que tomar.

Na fala de congressistas e homens públicos, nos concursos temáticos da Academia de Letras, sobre a difusão do ensino, nas reflexões e obras de autores isolados, ou de militantes das tendências da época, a reflexão sobre a educação acompanha, quase que invariavelmente, diagnósticos – detalhistas, mas nem por isto, menos sempre abrangentes – da sociedade e dos grandes males que a acometem. A educação é, justamente, a resposta que se procura fornecer para estas questões maiores que o país enfrenta, em propostas que convergem para uma só fórmula: a Escola pública.

Tomado, portanto, a contrapelo – isto é, examinado à luz de suas implicações sobre a imagem da escola, o gênero político descortina as múltiplas *operações de idealização* que não cessa de realizar: delas resultam boa parte da construção desta Escola imaginária, *idealidade* fabricada em estreita corres-

pondência com as análises sociais, e sob medida para erguer-se como principal instrumento de uma sociedade ideal que se almeja construir.

Instituída como idealidade, porque em direta associação com um ideal de sociedade a construir e um ideal de cidadão para habitá-la, a Escola imaginária inscreve, neste momento, a tarefa educacional em um terreno eminentemente político – neste sentido clássico em que a política delimita a própria atividade de fabricação da sociedade, pela instituição dos valores comuns que devem organizar a vida coletiva e as relações entre indivíduos. *Idealidade*, a Escola é dada como resposta bastante suficiente para as grandes questões sociais:

*A que problema nos arrastam as nossas mais urgentes necessidades? Ao problema econômico? Ao problema militar? Ao problema financeiro? Ao problema sanitário? Ao problema ferroviário? Não. Ao problema da educação pública, que sendo um problema de civilização, encerra, ao mesmo tempo, todos esses problemas e encaminha resolução de todos eles.*<sup>16</sup>

Confiança tanto mais extraordinária que o exame que a época reserva aos problemas nacionais nada tem de atenuado, pintando de cores bastante extremadas um quadro de calamidades sociais. É certo que, como já dissemos, o gênero político vive de excessos: porém, o impressionante contraponto que a grandiosidade das expectativas fornecidas pelos ideais de civilização e de progresso oferece à rudeza dos diagnósticos realizados retrata, mais do que a profunda decepção para com os rumos da República, a intenção de buscar novos instrumentos que dotem a ação política da eficiência até ali lhe faltou. Os contrastes indicam, portanto, que a exasperação tem dupla fisionomia: é ela que se manifesta como extremo da frustração, pois não há como esquecer que «somos um povo á beira do abysmo.»; mais é dela, ainda, que paradoxalmente se alimentam os antigos sonhos, a nos lembrar que, ao menos em ideal, «somos o maior paiz do mundo»<sup>17</sup>.

A incomensurabilidade da distância entre estes dois extremos não leva ao desânimo, porque a primazia concedida à Escola no tratamento da questão política passa a valer por uma verdadeira petição de princípios: «No Brasil, só há um problema nacional, a educação do povo»:

*Voltemo-nos, pois, para a educação popular, única tábua de salvação a que nos podemos socorrer para encaminhar o*

### **Cornelius Castoriadis: da paidéia à elucidação da escola pública • 145**

*país para dias melhores, para encarrear o Brasil para os seus elevados ideais.<sup>18</sup>*

E, como já analisamos, fazer da Escola o instrumento da civilização torna-se uma cruzada pela salvação nacional:

*(...) Como se salvou o Japão quando lhe cobiçaram o território? Pela educação do povo. Como nos salvaremos nós? Com a cultura do povo, porque da cultura nasce a ambição, da ambição a atividade, da atividade a riqueza, da riqueza multiplicada a fortuna coletiva, e desta a confiança, a força, a durabilidade, a coesão.<sup>19</sup>*

Assegurar à Escola a primazia da ação política não significa, porém, ocultar a multiplicidade dos problemas nacionais, mas hierarquizá-los pelo princípio que a educação representa:

*O problema da educação no Brasil não é pedagógico... e sim um problema social e técnico que se resolverá com a transformação do indivíduo num elemento de progresso coletivo.<sup>20</sup>*

Por isto os discursos sobre a Escola não devem, senão episodicamente, responder por uma intenção assistencialista: não se trata de reparar, de compensar, de minorar. *Idealidade*, a Escola tem por missão regenerar, construir, unificar.

*Se cotejarmos as nações ignorantes e as cultas, em igualdade ou proporção de habitantes, chegamos fatalmente ao seguinte postulado: o progresso de um país está na razão direta da cultura do povo.<sup>21</sup>*

Eis, portanto, porque a construção de uma sociedade ideal é a primeira e mais fundamental função da Escola, sua *missão* explicitamente proclamada.

É claro, porém, que se a leitura dos textos da época nos conduzisse apenas à reafirmação do “idealismo” que caracterizava o período, de pouca valia seria nosso esforço. Sem a menor dúvida, esta crítica já foi mais do que suficientemente realizada, já a partir do movimento de renovação, e só fez se acentuar ao longo do tempo: mais do que a prolixidade e a grandiloquência dos discursos, foi sua insolvência que serviu de peça

de acusação para as denúncias tecnicistas, marxistas e estruturalistas. Na atualidade, porém — quando a desconfiança em relação aos ideais já se tornou quase uma marca do senso-comum, torna-se talvez necessário um certo ajuste de contas, decerto que não na intenção de glorificar a vã retórica, menosprezando a prova dos fatos que realiza a história, mas, bem ao contrário, de continuar buscando no passado os elementos para a elucidação do momento presente.

Esta mesma necessidade — de refletir sobre as razões do esvaziamento da discussão ética em educação e, portanto, da prática de deliberação sobre os princípios e valores que devem regê-la — nos levou, anteriormente, a estudar as relações entre imaginário e utopia.

Para os objetivos da presente reflexão, nos referiremos, porém, ainda à análise de C. Castoriadis<sup>22</sup>: não foi apenas pela instituição desta significação central do capitalismo, que é a ampliação ilimitada do controle sobre a natureza e sobre a sociedade, que a modernidade se fez, mas também, paradoxalmente, de uma aspiração que lhe é contraditória, e que visa à emancipação social. Em muitos momentos no passado, a luta pelo projeto democrático significou a crítica penetrante dos limites de instituição desta significação emancipatória na prática política das sociedades burguesas, a denúncia da distância entre os ideais proclamados e a efetiva intenção de concretizá-los. Hoje, porém, quando esta mesma significação parece, ela própria, perigosamente colocada em risco, e que é um discurso neo-conservador que a acusa de vacuidade, torna-se indispensável elucidar, na instituição de nossa modernidade, a tensão entre as duas tendências, de modo a que não acabemos, por descuido, reduzindo nossas expectativas a um tecnicismo supostamente operante, ou a um passadismo definitivamente inoperante.

### Notas

- 1 A pesquisa, iniciada em 1994, conta com a participação de uma equipe de bolsistas do CNPq.
- 2 Para Castoriadis, «... a oposição indivíduo/sociedade, tomada rigorosamente, é uma total falácia. A oposição, a polaridade irreduzível e inquebrantável é a da *psique* e da sociedade. Ora, a *psique não é o indivíduo*; a *psique torna-se indivíduo* unicamente na medida em que ela sofre um processo de socialização (sem o qual, aliás, nem

ela nem o corpo que ela anima poderiam sobreviver sequer por um instante).» Assim, só se pode falar em indivíduo, em todos os sentidos a partir dos quais é definido, e que a história da filosofia registra, na perspectiva da sociedade: ambos são, solidária e indissociavelmente, *criações sociais-históricas singulares*. Cf. *As Encruzilhadas do Labirinto (III – O Mundo Fragmentado)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 57 e seg. (grifos do autor). Ver, também, *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, capítulo VI («A Instituição social-histórica: o indivíduo e a coisa»), p. 315-383.

- 3 O *topos* das «artes impossíveis», cujas bases são lançadas por Kant, na *Metafísica dos Costumes* (cf. *Réflexions sur l'Éducation* – Introdução, tradução e notas por Alexis Philonenko. Paris: Vrin, 1967, p. 29), é desenvolvido por Freud, em «Análise terminável e interminável», e em seguida glosado e longamente analisado por C. Castoriadis. Cf. *Encruzilhadas... III, op. cit.*, p. 151-164.
- 4 *Id. ibid.* p. 58.
- 5 C. Castoriadis, «Valor, igualdade, justiça, política: de Marx a Aristóteles e de Aristóteles até nós», in *As Encruzilhadas do Labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 264-335.
- 6 *Id. ibid.*, p. 297. Esta dimensão da educação, estreitamente ligada à noção da Escola pública, é discutida em L. do Valle, *A Escola e a Nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997, p. 5-18.
- 7 Ainda que nossa referência seja o período da Iª República, é impossível não observar a longa permanência desta disposição, não só, mas igualmente no terreno da educação, até nossos dias.
- 8 O conceito castoradiano, registrado formalmente na *A Instituição Imaginária da Sociedade*, será mais adiante objeto de maiores considerações.
- 9 Cf. C. Castoriadis, *Encruzilhadas do Labirinto. II – Os domínios do homem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1987 e, especialmente, «O Imaginário: a criação no domínio social-histórico»: «...como emergem as novas formas sociais-históricas? A resposta é, simplesmente: pela criação... podemos *elucidar* esses processos; mas não “explicá-los”. Uma

“explicação” implicaria, ou bem a derivação de significações a partir de não-significações, o que é carente de sentido, ou bem a redução de todos os magmas de significações que aparecem na história às diversas combinações de um pequeno número de “elementos de significação” já presentes “desde o início” na história humana, o que é, manifestadamente, impossível (e conduziria, novamente, à questão: como surgiram, então, esses “primeiros elementos”?).». *Op. cit.*, p. 239.

- 10 C. Castoriadis, «A Crise do processo identificatório», in *Les Carrefours du labyrinthe. IV - La montée de l'insignifiance*. Paris, Seuil, 1996 (artigo de obra ainda inédita no Brasil, traduzido para o português, com a autorização do autor, para uso na pesquisa): «...este papel das significações imaginárias sociais, sua «função» – para empregar o termo sem qualquer conotação funcionalista – é tripla. São elas que estruturam as representações do mundo em geral, sem as quais não pode existir ser humano. Estas estruturas são, a cada vez, específicas: nosso mundo não é o mundo grego antigo, e as árvores que vemos por estas janelas não abrigam, cada uma delas, uma ninfa, é simplesmente madeira, é esta a construção do mundo moderno. Em segundo lugar, elas designam as finalidades da ação, elas impõem o que deve ser feito, ou não deve ser feito: deve-se adorar a Deus, ou então é deve-se acumular as forças produtivas – ainda que nenhuma lei natural ou biológica, nem mesmo psíquica, diga que se deve adorar Deus ou acumular as forças produtivas. E, em terceiro lugar, ponto, sem dúvida, mais difícil de abordar, elas estabelecem os tipos de afetos característicos de uma sociedade. Assim, há visivelmente um afeto *criado* pelo cristianismo, que é a *fê*... [e] há certamente afetos característicos da sociedade capitalista. Sem entrar em uma descrição que correria o risco de ser literária, eu lembro que Marx os descreveu muito bem, quando falava desta inquietação perpétua, desta constante mudança, desta sede do novo pelo novo e do mais pelo mais – conjunto de afetos instituídos socialmente.»
- 11 C. Castoriadis, «A *Pólis* grega e a criação da democracia», *op. cit.*, p. 230.
- 12 As duas significações aparecem nos discursos sobre a Escola, da 1ª República, por vezes, inclusive, no interior de um mesmo texto.

Paradoxalmente, quando a primeira delas tornou-se objeto de decidida atenção por parte das análises teóricas, a segunda passou a ser quase inteiramente ignorada, tendência que até hoje não parece suficientemente revertida.

- 13 C. Castoriadis, «A Crise do processo identificatório», *op. cit.*
- 14 C. Castoriadis, «A Pólis grega e a criação da democracia», *op. cit.*, p. 229.
- 15 C. Castoriadis, « A Crise do processo identificatório », *op. cit.*
- 16 Osvaldo Orico, *O melhor meio de disseminar o Ensino primário no Brasil*. Rio de Janeiro, ABL, 1918.
- 17 *id.*, *ibid.*
- 18 José Augusto Bezerra de Medeiros, *Pela Educação Nacional*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1916, p. 50.
- 19 Padre Miguel Couto, *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro, Typografia do Jornal do Comércio, 1927, p. 8.
- 20 Osvaldo Orico. *O melhor meio de disseminar o Ensino Primário no Brasil*. Edição do autor. Rio de Janeiro, 1918, p 16.
- 21 Padre Miguel Couto, *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro, Typografia do Jornal do Comércio, 1927, p. 8.
- 22 C. Castoriadis, «A época do conformismo generalizado» in *Encruzilhadas do Labirinto III*. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1992. Cf., ainda, «A Crise do processo identificatório», *op. cit.*

#### **Referências bibliográficas:**

- BEZERRA DE MEDEIROS, José Augusto. *Pela Educação Nacional*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1916.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- . *Encruzilhadas do Labirinto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**150 • Lílian do Valle**

- . *Encruzilhadas do Labirinto (II – Os domínios do homem)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1987.
- . *Encruzilhadas do Labirinto (III – O Mundo Fragmentado)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- . *Les Carrefours du labyrinthe (IV – La montée de l'insignifiance)*. Paris: Seuil, 1996.
- . *Les Carefours du labyrinthe (V – Fait et à Faire)*. Paris: Seuil, 1997.
- MIGUEL COUTO (Pde). *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Comércio, 1927.
- ORICO, Oswaldo. *O melhor meio de disseminar o Ensino primário no Brasil*. Rio de Janeiro: ABL, 1918.
- VALLE, Lílian do. *A Escola e a Nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- . *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro, DP&A, 1997.