

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EVANDSON PAIVA FERREIRA

**FILOSOFIA, DEMOCRACIA E AUTONOMIA:
O PENSAMENTO DE CORNELIUS CASTORIADIS E A
FORMAÇÃO HUMANA**

Goiânia
2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem resarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

1

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Evandson Paiva Ferreira		
E-mail:	evandsonpaiva@ibest.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? <input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Vínculo empregatício do autor		Universidade Federal de Goiás	
Agência de fomento:		Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	Sigla: Capes
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	Filosofia, democracia e autonomia: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a Formação Humana.		
Palavras-chave:	Filosofia, autonomia, democracia, formação humana		
Título em outra língua:	Philosophy, Democracy and Autonomy: Cornelius Castoriadis theory and human formation.		
Palavras-chave em outra língua:	Philosophy, autonomy, democracy, human formation		
Área de concentração:	Filosofia da Educação		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	27/07/2012		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Educação		
Orientador (a):	Dr. Ildeu Moreira Coêlho		
E-mail:	coelho.ildeu@gmail.com		
Coorientador (a):*	Dr. Lílian de Aragão Bastos do Valle		
E-mail:	lilidovalle@gmail.com		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Evandson Paiva Ferreira
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 27 / 07 / 2012

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

EVANDSON PAIVA FERREIRA

**FILOSOFIA, DEMOCRACIA E AUTONOMIA:
O PENSAMENTO DE CORNELIUS CASTORIADIS E A
FORMAÇÃO HUMANA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Fundamentos dos Processos Educativos

Orientador: Dr. Ildeu Moreira Coêlho

Coorientadora: Dra. Lílian de Aragão Bastos do Valle

Goiânia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

F383f	<p>Ferreira, Evandson Paiva. Filosofia, democracia e autonomia [manuscrito]: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana / Evandson Paiva Ferreira. – 2012. 206 f.</p>
<p>Orientador: Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho; Coorientadora: Profª. Drª. Lílian Aragão Bastos do Valle. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2012. Bibliografia. 1. Cornelius Castoriadis – Pensamento. 2. Formação Humana. 3. Autonomia. I. Título.</p>	

EVANDSON PAIVA FERREIRA

Filosofia, democracia e autonomia: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada em 27 de julho de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ildeu Moreira Coêlho (Orientador) – FE/UFG
Presidente da Banca

Profª Drª Lílian de Aragão Bastos do Valle (Coorientadora)
UERJ

Profª Drª Estrella D'Alva Benaion Bohadana – UERJ

Profª Drª Albertina Vicentini Assumpção – PUC/GO

Prof. Dr. Adriano Correia Silva – UFG

Prof. Dr. Ged Guimarães - UFG

À Claudemiro Godoy do Nascimento, *in memoriam*,
amigo e companheiro no ofício do ensinar e do aprender.

Agradecimentos

Ao professor e orientador desta tese, Ildeu Moreira Coêlho, pela amizade, confiança em meu trabalho e dedicação, que começou ainda no Mestrado.

À professora Lílian do Valle, pela coorientação segura e amiga, a acolhida generosa como aluno especial em duas disciplinas no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

À professora Sophie Klimis, que me acolheu e acompanhou meus estudos durante o *Estágio de Doutorando* na Facultés Universitaires Saint Louis (FUSL), em Bruxelas, Bélgica.

Aos professores Ged Guimarães, Anita C. Azevedo Resende e José Adelson da Cruz, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), pelas aulas que foram importantes em minha formação.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar da Banca de Exame de Qualificação e àqueles que se juntaram à Banca de Defesa Final.

Aos professores Philippe Caumières e Laurent Van Eynde, da Facultés Universitaires Saint Louis (FUSL), que me ajudaram a conhecer melhor o pensamento de Castoriadis.

À Sra. Zoé Castoriadis e todos os participantes da *Association Castoriadis*.

À profa. Dra. Ely Guimarães dos Santos Evangelista, pelas importantes observações e sugestões na finalização da tese.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, coordenação, professores e funcionários da secretaria, sempre atentos às nossas necessidades e dispostos a contribuir com a nossa formação.

Ao Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), que sempre me apoiou e criou as condições necessárias para que eu

realizasse esse doutorado. Um agradecimento especial aos professores da Área de Ciências Humanas e Filosofia.

À Fundação Capes que me deu as condições para realizar o *Estágio de Doutorando* junto ao *Grupo de Pesquisa Castoriadis*, na Bélgica.

Aos colegas, mestrandos e doutorandos, brasileiros e europeus, pela convivência fraterna e pelos debates sempre profícuos. Em especial os membros do *Grupo de estudos Filosofia e Educação* (GEFE), da Faculdade de Educação (FE), e ao *Forum Interdisciplinaire des Jeunes Chercheurs* (FIJEC), da Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines, da Facultés Universitaires Saint Louis (FUSL). Um agradecimento particular a Akos Herman e Natacha Pfeiffer.

Aos membros do *Kalos* – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino da Filosofia, Adriana Delbó, Alessandra Carrijo, Almíro Schulz e Carmelita Felício.

Não poderia deixar de agradecer também ao apoio dado ao longo desses quatro anos de doutorado por Edson Arantes Faria Filho, especialmente no período em que estive na Europa.

E a minha mãe, Evangelina, sempre ao meu lado, apoiando e incentivando meus estudos.

Pensar não é sair da caverna nem substituir a incerteza das sombras pelos contornos nítidos das próprias coisas, a claridade vacilante de uma chama pela luz do verdadeiro Sol. É entrar no Labirinto, mais exatamente fazer ser e aparecer um Labirinto ao passo que se poderia ter ficado 'estendido entre as flores, voltado para o céu'. É perder-se em galerias que só existem porque as cavamos incansavelmente, girar no fundo de um beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos – até que essa rotação, inexplicavelmente, abra, na parede, fendas por onde se pode passar.

Cornelius Castoriadis

RESUMO

FERREIRA, Evandson Paiva. Filosofia, democracia e autonomia: o pensamento de Cornelius Castoriadis e a formação humana. 206f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Esta tese, da Linha de Pesquisa *Fundamentos dos Processos Educativos*, no campo de estudos entre a filosofia e a educação, investiga o conceito de autonomia na obra de Cornelius Castoriadis e suas possíveis implicações para a interrogação do sentido da formação humana e dos limites da escola na formação de subjetividades reflexivas e deliberantes. Dividido em quatro capítulos, o trabalho discute a instituição da sociedade e o conceito de imaginário radical em Castoriadis, fundamental para a distinção entre autonomia e heteronomia, e a elucidação do processo de fabricação do indivíduo pela sociedade. Em seguida, investiga o modo como Castoriadis retoma a experiência do pensamento grego, em especial a criação da filosofia e da democracia, constitutiva do projeto de autonomia individual e coletiva. Na terceira parte, esse projeto é estudado em seu ressurgimento na Modernidade, cujas implicações, assim como fora na Antiguidade, podem ser vistas na política e na educação. Na Grécia antiga e na Europa moderna, o que está em questão é um projeto coletivo de autonomia inseparável do modo como a sociedade pensa o sentido da vida em comum e a educação. As significações imaginárias sociais desse período histórico, especialmente seu projeto de autonomia e o ideário de domínio e controle racional, se fazem presentes na escola, em suas dimensões emancipadora e normalizadora. A parte final da tese discute a última fase da Modernidade – que Castoriadis considera o período de eclipse do projeto de autonomia, de privatização do indivíduo e de conformismo –, bem como suas implicações para a formação, numa escola invadida pela racionalidade do cálculo e do sucesso, pela banalização do saber e do pensamento. Essa tese procura mostrar, então, que uma filosofia da educação constituída à luz do pensamento de Castoriadis vai de encontro a toda forma heterônoma de educação, confirmado que só a autonomia pode dar sentido à formação humana, à formação de sujeitos capazes de estabelecer uma relação crítica e criativa com as instituições, os valores e consigo mesmos.

Palavras-chave: filosofia, autonomia, democracia, formação humana.

ABSTRACT

FERREIRA, Evandson Paiva. Philosophy, Democracy and Autonomy: Cornelius Castoriadis theory and the human formation. 206f. Thesis (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

In this thesis, Line Research Foundation of Educational Processes, philosophy and education field studies investigate the work of Cornelius Castoriadis and his concept of autonomy. The possible implications for the meaning of human formation and the boundaries set by the formation of reflective and deliberative subjectivities are a main theme. Divided into four chapters, the paper discusses the institution of society and the concept of radical imaginary; Castoriadis creates a fundamental distinction between autonomy and heteronomy then explains the development process of the individual by society. The next chapter investigates how Castoriadis interprets the experience of Greek thought, particularly the creation of philosophy and democracy, basic individual design and collective autonomy. In the third chapter, a resurgence in Modernity is studied. These implications as well as affects from the distant past can be seen in politics and education here. What is at issue in ancient Greece and modern Europe is a collective project of autonomy inseparable from the way sociological ideals and education. The significations of that historical period, especially these key concepts present in this discipline, are emancipatory in its normative dimensions. The final section of this thesis discusses the latest phase of Modernity. Castoriadis considers this a period of obscure autonomy, privatization of the individual and acceptance. The implications for training a school attacked by standard control and achievement are examined in relation to the trivialization of knowledge and thought from this era. This thesis aims to demonstrate that a philosophy of education consists in lieu of Castoriadis position against every form of heteronymous education, confirming that autonomy can only make sense when human formation is able to establish a critically and creatively relationship with the institutions, values and themselves.

Keywords: philosophy, autonomy, democracy, human formation.

RÉSUMÉ

FERREIRA, Evandson Paiva. Philosophie, démocratie et autonomie: *la pensée de Cornelius Castoriadis et la formation humaine*. 206p. Thèse (Programa de Pós-graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

Cette thèse, attachée au sujet des Fondements des Processus Éducatifs, dans le champ d'études entre la philosophie et l'éducation, enquête sur le concept d'autonomie dans l'œuvre de Cornelius Castoriadis et ses possibles implications pour le questionnement du sens de la formation humaine et des limites de l'école dans la formation de subjectivités réflexives et délibérantes. Divisé en quatre chapitres, le travail traite de l'institution de la société et du concept d'imaginaire radical chez Castoriadis, fondamental pour la distinction entre autonomie et hétéronomie, et l'élucidation du processus de fabrication de l'individu par la société. Ensuite, il étudie la façon dont Castoriadis reprend l'expérience de la pensée grecque, spécialement la création de la philosophie et de la démocratie, constitutive du projet d'autonomie individuelle et collective. Dans la troisième partie, ce projet est étudié dans sa réapparition dans la Modernité, dont les implications, comme ce fut le cas dans l'Antiquité, peuvent être observées dans la politique et dans l'éducation. Dans la Grèce antique et dans l'Europe moderne, ce qui est en cause est un projet collectif d'autonomie inséparable de la manière dont la société pense le sens de la vie en communauté et l'éducation. Les significations imaginaires sociales de cette période historique, spécialement son projet d'autonomie et l'idée de domaine et contrôle rationnel, se font présentes à l'école, dans leurs dimensions émancipatrice et normalisatrice. La partie finale de la dissertation traite de la dernière phase de la Modernité – que Castoriadis considère comme la période de l'éclipse du projet d'autonomie, de privatisation de l'individu et du conformisme –, comme de ses implications pour la formation, dans une école envahie par la rationalité du calcul et du succès, par la banalisation du savoir et de la pensée. Cette thèse cherche donc à montrer qu'une philosophie de l'éducation constituée à la lumière de la pensée de Castoriadis, va à l'encontre de toute forme hétéronome d'éducation, confirmant que seule l'autonomie peut donner du sens à la formation humaine, à la formation de sujets capables d'établir une relation critique et créative avec les institutions, les valeurs et avec soi-même.

Mots clés : philosophie, autonomie, démocratie, formation humaine.

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	07
RÉSUMÉ	09
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
A INSTITUIÇÃO IMAGINÁRIA DA SOCIEDADE	37
1. A instituição da sociedade: uma questão filosófica	37
2. A instituição imaginária da sociedade: heteronomia e autonomia	41
3. A imaginação na tradição filosófica: a descoberta da imaginação	49
4. O imaginário radical: as significações imaginárias sociais	59
5. Socialização: a falsa oposição entre psique e sociedade	74
CAPÍTULO II	
A CRIAÇÃO DA FILOSOFIA E DA DEMOCRACIA: A PÓLITICA E O PROJETO DE AUTONOMIA	79
1. Castoriadis, um moderno entre os gregos	79
2. A criação da Filosofia e da Democracia	85
3. O novo imaginário intelectual e político	93
4. O partilhável e o participável na democracia	106
CAPÍTULO III	
FILOSOFIA, MODERNIDADE E EDUCAÇÃO	122
1. Castoriadis e a Modernidade	122

2.	Educação e Modernidade: entre duas significações imaginárias	149
----	--	-----

CAPÍTULO IV

FORMAÇÃO HUMANA: COMPROMISSO COM A AUTONOMIA	162
---	------------

1.	Paideia democrática: a formação do <i>ethos</i> democrático e a <i>educação para cidadania</i>	162
2.	A escola e os limites da formação de subjetividades reflexivas e deliberantes	178

CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
-----------------------------	------------

BIBLIOGRAFIA	198
---------------------	------------

INTRODUÇÃO

Não filosofamos — não nos ocupamos de ontologia — para salvar a revolução [...], mas para salvar nosso pensamento e nossa coerência.
Cornelius Castoriadis

Neste trabalho, situando-me nos horizontes da relação intrínseca entre filosofia e educação, procuro pensar o sentido da imaginação radical, da criação, da autonomia e da formação humana na obra de Cornelius Castoriadis. Mas quem foi ele e qual o seu percurso intelectual? Qual o peso e a relevância de sua obra no cenário intelectual? Que relações há entre sua filosofia e a formação humana? Nesta introdução, veremos um pouco do percurso desse intelectual que repensou a tradição filosófica, conferindo um novo significado ao imaginário e à criação histórica.

Desde suas primeiras obras, quando da chegada à França, em 1945, passando pela intensa produção intelectual realizada no contexto do grupo *Socialismo ou Barbárie*, até seus trabalhos mais tardios, destaca-se uma única e mesma preocupação teórica, um só compromisso presente em toda a trajetória intelectual de Castoriadis: *pensar a autonomia coletiva e individual*. Mas, a despeito da originalidade e da relevância do pensamento de Castoriadis, sua obra não recebeu o reconhecimento devido. Isso se explica, em parte, pela situação particular do cenário intelectual francês no início da segunda metade do século XX (Tomès, 2004; Poirier, 2004, p. 7-15). Como Castoriadis fizera-se conhecer, sobretudo, a partir dos anos de 1960, graças à sua crítica ao marxismo e ao totalitarismo, sem, contudo, abraçar o liberalismo ou outras alternativas então existentes — permanecendo fiel ao projeto revolucionário e mantendo uma reflexão coerente com tal desafio histórico —, sua obra parece de difícil classificação no contexto das ideias correntes.

De certo modo, ele tornou-se um pensador solitário numa época em que o estruturalismo e as filosofias do desejo dominavam os círculos universitários. “Pensador da autonomia no momento em que se considerava a liberdade como uma

ficção idealista, filosofia do imaginário quando esse conceito não estava na moda, Castoriadis sempre esteve à parte" (Tomès, 2007, p. 6)¹, o que pode ter sido corroborado pelo caráter exigente, polissêmico e, por que não dizer, enciclopédico da obra, cujos temas e disciplinas passam pela psicanálise, ciências exatas e biológicas, sociologia, história, economia etc., seguindo um estilo que, não raro, foge ao convencional. Em seus escritos, "não encontraremos os usos do discurso filosófico universitário, mas um pensamento vivo e sempre polêmico, que não mastiga suas palavras e não hesita em emitir julgamentos mordazes e, às vezes, peremptórios" (Tomès, 2007, p. 6)².

Numa época caracterizada pelo comentário e o metacomentário, Castoriadis soube ir além da simples nota de rodapé para pensar sobre fundamentos novos as questões clássicas da filosofia, a começar pelas questões da sociedade e da história (Tomès, 2007, p. 8)³.

A fim de se compreender a natureza peculiar dos textos de Castoriadis, é preciso recorrer, então, a seu percurso intelectual. Cornelius Castoriadis nasceu em 11 de março de 1922, em Constantinopla, de sorte que, nesse mesmo ano, sua família mudou-se para Atenas. Foi nessa cidade que ele cresceu e seguiu os estudos em Direito, Economia e Filosofia, presentes desde cedo em sua vida.

Eu estive subjugado pela filosofia desde que a conheci, aos treze anos. (Uma venda de livros com desconto em Atenas me permitira comprar, com meus parcos recursos, uma *Histoire de la philosophie* em dois volumes, honesta remarcação de Überweg e de Bréhier. Depois, ao mesmo tempo que Marx, vieram Kant, Platão, Cohen, Nartop, Rickert, Lask, Husserl, Aristóteles, Hegel, Max Weber, mais ou menos nessa ordem.) A partir daí, jamais cessei de com ela me preocupar (Castoriadis, 2008b, p. 24 / 1999a, p. 28)⁴.

O jovem Castoriadis, já iniciado em leituras de textos filosóficos, mostrou uma preocupação com o engajamento de sua época, logo direcionada para a militância política. Em 1937, inscreveu-se nas *Jeunesses Comunistes*, não permanecendo aí

¹ "Penseur de l'autonomie au moment où l'on considérait la liberté comme une fiction idéaliste, philosophie de l'imaginaire alors que ce concept n'était guère à la mode, Castoriadis a toujours été décalé" (Tomès, 2007, p. 6). (Todas as traduções dos textos que não possuem versão em português foram feitas por mim, com a colaboração, em vários momentos, da Prof.^a Lílian do Valle).

² "on ne trouvera pas [...] les usages du discours philosophique universitaire, mais une pensée vive et souvent polémique, que ne mâche pas ses mots et n'hésite pas à émettre des jugements cinglants et parfois péremptoire" (Tomès, 2007, p. 6).

³ "À une époque caractérisé par le commentaire et le méta-commentaire, Castoriadis a su dépasser la simple glose pour penser sur des fondements nouveaux les questions classiques de la philosophie, à commencer par les questions de la société et de l'histoire" (Tomès, 2007, p. 8).

⁴ Nesse tipo de referência, presente ao longo desse trabalho, a primeira data e a página referem-se à obra no original, e as que estão após a barra inclinada referem-se à obra publicada em língua portuguesa. Esse tipo de referência visa facilitar o acesso do leitor ao original, confrontando-a com a versão traduzida.

por muito tempo. Afastou-se também do Partido Comunista Grego, denunciado por sua tendência autoritária e seu nacionalismo estreito e limitado, aderindo, em 1942, à organização trotskista, dirigida por Spiros Stinas. Em 1945, ele e vários outros intelectuais gregos deixaram a Grécia em direção à França, visto que a oposição ao fascismo e à orientação stalinista do Partido Comunista Grego tornara difícil sua permanência no país que logo entraria numa sangrenta guerra civil. Ao se fixar em Paris, onde residiu até sua morte, em 1997, inscreveu-se no Partido Comunista Internacionalista (PCI), de linha trotskista, no qual conheceu Claude Lefort, com quem fundou o grupo e a revista *Socialismo ou Barbárie*, após romperem com o trotskismo.

Antes de falar da criação e da obra *Socialismo ou Barbárie*, é necessário saber quais a razões desse rompimento com o PCI, pois são elas que darão forma às ideias iniciais desse novo grupo. Antes desse rompimento, Castoriadis e Lefort já explicitavam suas diferenças em relação ao partido, ao criarem a tendência *Chaulieu-Montal*, nome que, respectivamente, lembra seus pseudônimos. Essa tendência foi caracterizada por reexames e reconsiderações acerca da crítica ao marxismo (Caumières 2007, p. 12-17). A saída de Castoriadis e Lefort — ou *Chaulieu e Montal* — do PCI foi marcada pela criação, em 1949, do grupo *Socialismo ou Barbárie* e da revista homônima. Em *Carta aberta aos militantes do PCI e da IV Internacional* (Castoriadis, 1979, p. 145-158), escrita juntamente com Lefort e publicada no primeiro número da revista supramencionada, são expostas as razões que levaram à ruptura com o trotskismo e à criação desse grupo, cuja ênfase recaía no que denominaram de *estagnação teórica* do pensamento revolucionário e na impossibilidade de aquela organização fazer-se verdadeiramente uma força política, dada sua incapacidade em manter uma existência ideológica autônoma. O texto denunciava o modelo tradicional dos sindicatos trotskistas, que burocratizavam o movimento operário, e sua incapacidade de romper com velhas posições stalinistas, de fazerem a crítica ao que acontecia na União Soviética, considerada pelos militantes da IV Internacional um avanço em relação às sociedades capitalistas, *malgré tout*, o que Castoriadis e Lefort não aceitavam. A burocracia foi denunciada por espoliar os trabalhadores com um tipo de exploração que não tinha limites (Cf. Trotsky, 1977).

Disto resulta que a nacionalização dos meios de produção e a planificação não resolvem absolutamente o problema do caráter de classe da economia,

não significa de forma alguma a supressão da exploração; elas certamente provocam a supressão das antigas classes dominantes, mas não respondem ao problema fundamental: quem dirigirá agora a produção e como o fará? Se uma nova categoria de indivíduos assume a direção, a “antiga confusão”, da qual falava Marx, reaparecerá rapidamente, pois essa classe utilizará sua posição para criar privilégios para si mesma e para aumentar e consolidar esses privilégios; reforçará seu monopólio das funções de direção, tendendo a tornar sua dominação mais total e mais difícil de ser colocada em causa; ela se inclinará a assegurar a transmissão desses privilégios a seus descendentes, etc. (Castoriadis, 1983, p. 54).

Embora estivesse de acordo com Trotsky sobre os novos modos de exploração, discordou da ideia trotskista de que a produção na Rússia era socialista, e apenas sua repartição não o era, o que levava os trotskistas a imaginarem que a nacionalização dos meios de produção, a planificação e o monopólio do comércio exterior facultariam um caráter socialista à produção. Ao recusar essa explicação, Castoriadis mostrava que entre a produção e a distribuição há uma burocracia que domina o processo e que a propriedade estatal mascara as reais relações de produção, controladas e exploradas pela nova classe exploradora. Semelhante crítica à divisão da sociedade entre *dirigentes* e *executores* tornar-se-á mais lúcida e exigente, explicitando-se e afirmando-se na ideia de que não basta a supressão da propriedade privada — sem abolir, na produção e na vida social, a distinção entre os que dirigem e os que apenas executam — e na discussão da *autogestão*, inspirada nos *Comitês de fábrica*, na Rússia, em 1917, nos Conselhos de empresa, na Alemanha, em 1919, e nos Conselhos operários, na Hungria, em 1956. Desde o início, pois, a questão da autonomia atravessa e é constitutiva da reflexão de Castoriadis, o que desautoriza a ideia de duas fases distintas em sua obra.

De 1949 a 1966, época do grupo *Socialismo ou Barbárie*, Castoriadis dedicou-se à crítica radical da burocracia na União Soviética e nas sociedades capitalistas, ao pensamento das condições de existência de uma organização política revolucionária e à crítica do que chamou dogmatismo marxista, crítica essa inseparável do rompimento com o pensamento de Marx e de outras rupturas que viriam a acontecer em sua vida. A primeira ocorreu em 1958 quando Lefort saiu e fundou o *Informations et liaisons ouvrières*, depois denominado de *Informations et correspondance ouvrières* (Castoriadis, 2011, p. 43 / 2006, p. 31), separação essa motivada por divergências entre os dois fundadores acerca da natureza da organização operária. Castoriadis defendia a constituição de um partido para estruturar e organizar o movimento proletário, ao passo que Lefort via na criação

desse partido a via que conduziria à mesma burocracia que *Socialismo ou Barbárie* denunciava.

A situação política no início dos anos de 1950, marcada pelo início da Guerra Fria, pelo risco de uma terceira guerra mundial, pela crise da Argélia, que reivindicava sua independência da França, e pelo retorno de Charles de Gaulle ao poder, simbolizando a modernização do capitalismo francês em relação ao seu antigo colonialismo, provocou uma maior adesão ao grupo *Socialismo ou Barbárie* e um crescimento do número de participantes em suas reuniões. Castoriadis propõe a transformação do grupo, cujas atividades resumiam-se a reuniões de discussões e publicação da revista, em uma organização revolucionária. Lefort reage a essa decisão, alegando que tal mudança vai de encontro à crítica feita até então pelo grupo, pois considerava que toda instituição dessa natureza transforma-se necessariamente em nova burocracia. Em *Le prolétariat et sa direction* (Lefort, 1979), texto escrito em 1952, Lefort discute outra concepção de ação operária, que, não tendo uma direção política, é capaz de criar um processo de auto-organização. Consoante Lefort, a ação operária é, em si mesma, a negação de qualquer concepção burocrática fundada na figura do partido. Em resumo, o proletariado é o sujeito da sua própria história, de modo que nenhuma organização pode representar, falar ou agir em seu nome, a não ser que esteja sob seu controle permanente. Qualquer grupo que tenha intenção de exercer esse papel jamais expressará fielmente o movimento operário, pois é impossível representar sua heterogeneidade, sendo levado a se transformar numa microburocracia em potência.

Afirmado assim que a única instituição do qual o proletariado dispõe “é a revolução”, Lefort tende a recusar, por princípio, a ideia mesma de mediação, o que não é surpreendente quando se conhece seu papel central no sistema da lógica hegeliana (Poirier, 2011, p. 336)⁵.

Castoriadis respondeu às críticas de Lefort mostrando que ele propunha uma organização revolucionária que escapava aos moldes tradicionais do dirigismo partidário. Diferentemente de Lênin, ele não sugeria um partido de vanguarda. A própria noção de vanguarda foi alvo de sua crítica. Não fazia parte de seu pensamento a ideia de um partido com uma pretensa missão “de guiar a classe operária, de conduzi-la para terra prometida” (Castoriadis, 2006, p. 167; Lênin,

⁵ “En affirmant ainsi que la seule institution dont le prolétariat dispose, ‘c'est la révolution elle-même’, Lefort tend à réfuter par principe l'idée même de médiation, ce qui n'est guère étonnant quand on connaît son rôle central dans le système de la logique hégélienne” (Poirier, 2011, p. 336).

2010)⁶. Não se tratava, por conseguinte, de constituir uma teoria e um modelo de ação a ser dado ao proletariado, mas de constituir uma organização capaz de favorecer a sua autonomia. Sobre a noção de vanguarda na política, Castoriadis, em 1987, expressou que

[...] o que se pode dizer não é que um indivíduo ou um grupo formam uma “vanguarda”, mas que eles representam, conforme o caso, um fermento positivo relativamente ao estado da massa da sociedade durante certo período. Mas isso nunca é definitivo. No momento em que a história põe-se realmente a funcionar de novo, em que a sociedade volta a ser instituinte, esses indivíduos ou esses grupos passam a compor as fileiras ou, no melhor dos casos, tornam-se os porta-vozes do movimento coletivo. É um pouco esse o papel que Dany Cohn-Bendit desempenhou durante os vinte primeiros dias de maio. Na história, contudo, encontraremos também pessoas que souberam desempenhar de modo mais duradouro esse papel de porta-voz de um movimento coletivo (Castoriadis, 2006, p. 168-169)⁷.

Embora não negue o papel do líder, Castoriadis não o vê como guia, nem como portador da teoria revolucionária. Ele é tão-somente um porta-voz, alguém que fala em nome do movimento coletivo. Diferentemente do guia, o partido deve provocar o proletariado, ajudando-o a passar de *classe em si a classe para-si*, articulando as determinações objetivas e a experiência subjetiva dessa classe social, superando as antinomias da separação entre sujeito e objeto, denunciado por Castoriadis como prática recorrente no stalinismo.

Castoriadis criticou Lefort e o grupo que, ao sair de *Socialismo ou Barbárie*, fundou o *Informations et liaisons ouvrières* e sua concepção de atividade revolucionária que negava o papel de uma vanguarda e de intervenção de uma organização política exterior ao proletariado, o que gerava uma atitude profundamente contraditória, pois, em sua publicação, o grupo dava voz aos trabalhadores, porém não ia além da difusão de informações. Para Castoriadis, essa atitude fundamentava-se numa “certa interpretação da ideia de autonomia do proletariado, considerada como a que deveria implicar a recusa na intervenção e na contribuição com o que quer que fosse ‘alheio’ à experiência própria do proletariado”

⁶ “guider la classe ouvrière, de la conduire à la Terre promise” (Castoriadis, 2011, p. 220).

⁷ “[...] on peut dire non pas qu’individu ou un groupe forment une « avant-garde », mais qu’ils représentent, le cas échéant, un ferment positif relativement à l’état de la masse de la société pendant une certaine période. Mais cela n’est jamais définitif. Au moment où l’histoire se remet vraiment au travail, où la société redevient instituante, ces individus ou ces groupes rentrent dans le rang ou, dans le cas le plus heureux, deviennent le porte-parole, le porte-voix du mouvement collectif. C’est un peu le rôle que Dany Cohn-Bendit a joué pendant les vingt premières journées de Mai. Mais on trouvera aussi dans l’histoire des personnes qui ont pu jouer de manière plus durable ce rôle heureux de porte-parole d’un mouvement collectif” (Castoriadis, 2011, p. 222).

(Castoriadis, 2006, p. 36)⁸. Lefort tentava manter-se sensível à burocratização do proletariado, valorizando a ideia do movimento revolucionário como uma experiência subjetiva, que surgiria do interior do proletariado, ao passo que movimentos exteriores a essa classe social seriam incapazes de expressar a heterogeneidade do proletariado e estariam sujeitos ao risco da tentação totalitária, de repetirem o papel de mediadores e, portanto, de não passarem de uma farsa.

Em *A instituição imaginária da sociedade*, há uma concepção original de práxis, que entende o fazer como algo que visa à autonomia como *fim* e *meio* e, assim, responde às críticas do risco de uma repetição de velhas práticas políticas e articula o pensamento em outro sentido, que o levará a repensar a tradição filosófica.

Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como agentes essenciais do desenvolvimento de sua própria autonomia. [...] Poderíamos dizer que, para a práxis, a autonomia do outro ou dos outros é, ao mesmo tempo, o fim e o meio; a práxis é aquilo que visa ao desenvolvimento da autonomia como fim e utiliza, para esse fim, a autonomia como meio (Castoriadis, 2007a, p. 94)⁹.

Fundar o projeto revolucionário a partir de uma teoria completa e apresentá-la como modelo a ser seguido é, ao contrário, não compreender o sentido radical da política, cujo sentido foi criado pelos gregos, confundindo-a com simples técnica. Caem no mesmo equívoco os que fazem, da história, prática de criação e emergência de novas formas sociais, algo sujeito a um saber acabado e exaustivo. Mas isso não significa que Castoriadis defenda um espontaneísmo da ação militante, nem que recuse a teoria e a ação políticas lúcidas. Afinal, “a política não é nem concretização de um saber absoluto, nem técnica, tampouco vontade cega não se sabe bem de quê; ela pertence a outro domínio, o do fazer, e a esse modo específico do fazer que é a *práxis*” (Castoriadis, 2007a, p. 94)¹⁰.

⁸ “certaine interprétation de l'idée d'autonomie du prolétariat, considérée comme impliquant le refus d'intervenir et d'y apporter quoi que ce soit d' « étranger » à l'expérience propre du prolétariat” (Castoriadis, 2011, p. 49).

⁹ “Nous appelons *praxis* ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visées comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. [...] On pourrait dire que pour la *praxis* l'autonomie de l'autre ou des autres est à la fois la fin et le moyen ; la *praxis* est ce qui vise le développement de l'autonomie comme fin et utilise à cette fin l'autonomie comme moyen” (Castoriadis, 1999c, p. 112).

¹⁰ “la politique n'est ni concrétisation d'un Savoir absolu, ni technique, ni volonté aveugle d'on ne sait quoi ; elle appartient à un autre domaine, celui du faire, et à ce mode spécifique du faire qu'est la *praxis*” (Castoriadis, 1999c, p. 111).

Castoriadis pensa de modo original a questão da *práxis*, em que a emancipação não é fruto do pensamento de indivíduos esclarecidos por uma teoria total, mas o resultado de um movimento coletivo. Desde a crítica à burocracia, Castoriadis denunciou a tentação de buscar-se uma teoria totalizante do real, o que pode ser visto no marxismo e em certa tradição filosófica que tem em Platão sua origem (Cf. Castoriadis, 1999d [2004c]). Essa tradição propõe um modelo de intelectual encarnado na figura do especialista como quem melhor conhece a realidade, sendo mais capaz de fornecer um *saber total* sobre o real. Aliás, nada mais antidemocrático que isso. Castoriadis afirma que, num projeto de autonomia, portanto democrático, não há aplicação de saber prévio. Mesmo a imagem de um especialista em política vai contra a ideia de democracia. A política não é o lugar da *epistéme*¹¹, mas da *dóksa*, pois,

[...] se um conhecimento seguro e total (*épistèmè*) 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 *dóxa* correta e que ninguém possui uma *épistèmè* relativamente a assuntos políticos (Castoriadis, 2002a, p. 302)¹².

A segunda divisão no interior do grupo *Socialismo ou Barbárie* deu-se em 1963, entre Castoriadis e os intelectuais que decidiram manter-se fiéis à inspiração marxista, como François Lyotard e Pierre Souyri. Segundo Castoriadis, era preciso escolher entre manter-se fiel à revolução ou manter-se fiel à Marx. Malgrado essas duas significativas divisões, a publicação da revista foi mantida até 1965, ano de sua suspensão oficial. O grupo *Socialismo ou Barbárie* durou até a primavera de 1966. Nessa última fase, Castoriadis publicou textos que questionavam o conjunto da teoria marxista, sua teoria econômica e sua concepção de sociedade e de história. Os textos dedicados à análise e crítica do marxismo foram publicados na primeira parte de *A instituição imaginária da sociedade*, com o título *Marxismo e teoria revolucionária*, publicado originalmente na revista *Socialismo e Barbárie*, dividida em cinco partes, entre 1964 e 1965, e depois uma segunda parte, *O imaginário social e a instituição*, é acrescentada com a publicação do livro em 1975. Já no primeiro parágrafo do *Prefácio*, Castoriadis reconheceu a heterogeneidade entre a primeira e

¹¹ Os termos gregos foram transliterados para o alfabeto latino para possibilitar a pronúncia ao leitor que não conhece a língua grega.

¹² “[...] si une connaissance sûre et totale (*épistèmè*) du domaine humain était possible, la politique prendrait immédiatement fin, et la démocratie serait tout à la fois impossible et absurde, car la démocratie suppose que tous les citoyens ont la possibilité d'atteindre une *dóxa* correcte, et que que personne ne possède une *épistèmè* des choses politiques” (Castoriadis, 1999b, p. 356).

a segunda partes. “Escrita sob pressão dos prazos impostos pela publicação da revista, esta primeira parte já é em si não um trabalho feito, mas um trabalho fazendo-se” (2007a, p. 11)¹³. Mais que resultados, ou uma teoria total, o filósofo quer mostrar o trabalho da reflexão, para tanto, algo vivo e inacabado.

A apresentação do resultado como totalidade sistemática e burlada, o que na verdade ele nunca é, ou mesmo do processo de construção — como é tão frequentemente o caso, pedagógica, mas, falaciosamente, de tantas obras filosóficas — sob forma de processo lógico ordenado e controlado, só reforça no leitor a ilusão nefasta para a qual ele, como todos nós, já tende naturalmente, de que o edifício foi construído para ele e, doravante, basta habitá-lo se assim lhe apraz. Pensar não é construir catedrais ou compor sinfonias. A sinfonia, se existe sinfonia, deve o leitor criá-la em seus próprios ouvidos (Castoriadis, 2007a, p. 12)¹⁴.

Na segunda parte de *A instituição imaginária da sociedade*, Castoriadis empreende uma reflexão sobre a *criação social* e *individual*, o que o leva a redefinir os conceitos de história, tempo e espaço. Ao pensar filosoficamente cada um desses temas, em vez de buscar novos fundamentos, fixando conceitos que são centrais em seu pensamento — *imaginário instituinte*, *magmas*, *lógica conjuntista-identitária*, *autonomia*, *heteronomia*, *fechamento das significações imaginárias* —, trabalha com a linguagem de outros campos do saber, como a teoria dos conjuntos da matemática e o inconsciente da psicanálise. Se o pensamento herdado explica o real, a vida em comum, as instituições a partir da determinação do ser, nosso filósofo procura outros caminhos, prefere os labirintos, onde o ser, ou a realidade humana, é a-ser, indeterminação, caos, abismo, sem-fundo. Sua linguagem confunde, e o desavisado pode ver aí um pós-moderno que abusa dos termos para impressionar. Todavia o que há é um retorno à linguagem da cultura que criou a filosofia e a política.

Castoriadis não é o primeiro a descobrir que a humanidade foi criada a partir da indeterminação do ser, que esteve sempre presente na vida social. Foram os gregos os primeiros a fazerem essa descoberta. A tragédia ateniense, a filosofia, a democracia são os testemunhos da consciência dessa condição trágica da vida. Ao

¹³ “Ecrite sous la pression des délais imposés par la publication de la revue, cette première partie est déjà elle-même non pas un travail fait mais un travail se faisant” (Castoriadis, 1999c, p. 05).

¹⁴ “La présentation du résultat comme totalité systématique et polie, ce qu'en vérité il n'est jamais ; ou même du processus de construction — comme c'est si souvent le cas, pédagogiquement mais fallacieusement, de tant d'oeuvres philosophiques — sous forme de processus logique ordonné et maîtrisé, ne peut que renforcer chez le lecteur cette illusion néfaste vers laquelle il est déjà, comme nous le sommes tous, naturellement porté, que l'édifice a été construit pour lui et qu'il n'a désormais, s'il s'y plaît, qu'à l'habiter. Penser n'est pas construire des cathédrales ou composer des symphonies. La symphonie, si symphonie il y a, le lecteur doit la créer dans ses propres oreilles” (Castoriadis, 1999c, p. 06).

retomá-la, ele pensa a relação entre *instituïnte* e *instituído* em outra perspectiva, em que a criação deixa de ser apreendida como algo que dá forma ao que já existe (como o faz o Deus do *Gênesis* ou o *Timeu* de Platão), para ser pensada como criação de novas formas, novas *eide*. Daí a crítica d'A *instituição imaginária da sociedade* ao funcionalismo e ao estruturalismo, pois essas teorias parecem querer esgotar a explicação sobre o real, esquecendo que existem instituições que escapam a esses enquadramentos. Há no humano algo que somente pode ser elucidado se considerarmos a *imaginação radical*, sua capacidade de criar, e que não se enquadra necessariamente em uma ordem econômico-funcional ou em uma função vital. Castoriadis está se referindo à antropologia da época, mas também às ciências políticas que valorizavam a lógica funcionalista.

Uma sociedade só pode existir se uma série de funções são constantemente preenchidas (produção, gestação e educação, gestão da coletividade, resolução de litígios, etc.), mas ela não se reduz só a isso, nem suas maneiras de encarar seus problemas são ditadas uma vez por todas por sua “natureza”. Ela inventa-se e define-se para si mesma tanto novas maneiras de responder às suas necessidades, como novas necessidades (2007a, p. 141)¹⁵.

Se ele fala em autonomia, não é baseado numa noção abstrata de liberdade ou num destino do ser humano, mas a partir da noção de *imaginação radical*, dimensão do ser capaz de romper com o fechamento de sentido e interrogar a vida, assim como criar novas formas de vida coletiva, novas instituições, novos valores. Castoriadis pensa que é impossível fazer filosofia sem uma ontologia, isto é, sem uma interrogação sobre o ser, mas, ao contrário do que possa pensar aquele para quem ontologia soa como “palavra proibida” (Valle, 2008a, p. 499), sua reflexão é inteiramente articulada à questão política, não sendo, pois, uma idealização, mas um pensamento radical sobre a possibilidade de uma sociedade na qual os homens tenham consciência de seu poder criador.

Será meu desejo infantil? Mas a situação infantil é que a vida nos é dada e que a Lei nos é dada. Na situação infantil, a vida nos é dada para nada e a Lei é dada sem nada e sem mais, sem discussão possível. O que quero é exatamente o contrário: é fazer minha vida e dar a vida, se possível, pelo

¹⁵ “Une société ne peut exister que si une série de fonctions sont constamment accomplies (production, enfantement et éducation, gestion de la collectivité, règlement des litiges, etc.), mais elle ne se réduit pas à cela, ni ses façons de faire face à ses problèmes ne lui sont dictées une fois pour toutes para sa « nature », elle s’invente et se définit aussi bien de nouveaux modes de répondre à ses besoins que de nouveaux besoins” (Castoriadis, 1999c, p. 174).

menos dar para minha vida. E que a Lei não seja simplesmente dada, mas que eu a dê a mim mesmo (Castoriadis, 2007a, p. 114)¹⁶.

Talvez essa seja a atualidade do pensamento de Castoriadis, criar conceitos e suscitar questões para pensarmos os impasses vividos pelo pensamento político contemporâneo, continuando a falar em revolução, mas, ao mesmo tempo, repensando a democracia. Ao discutirem essa atualidade, Tomès e Caumières (2011) falam do empobrecimento da filosofia política que não consegue mais se articular a um projeto de autonomia tal como fora o projeto da Modernidade e da falta de debate dos princípios e finalidades da política, o que pode ser mensurado pelo consenso acerca de algumas questões, como o lugar assumido pelo econômico em relação à política. A filosofia política de Castoriadis põe em questão uma série de crenças do imaginário político moderno, a começar pela aceitação, como verdade evidente, da superioridade da democracia parlamentar como regime político, a crença de que a representação é uma condição necessária para o governo e o princípio da existência do Estado garantidor dos direitos dos indivíduos. Se essas características da vida política contemporânea podem ser defendidas como avanço histórico em relação a outras formas de organização social do passado e do presente, na medida em que as democracias liberais são preferíveis às ditaduras e às teocracias, Castoriadis vai além e desafia-nos a pensar seus limites. Afinal, o imaginário político de matriz liberal não questiona a instituição global da sociedade e de suas instituições, e a filosofia política em geral não tem sido mais que a sacralização da ordem estabelecida pelo discurso hegemônico.

Para Cornelius Castoriadis, uma postura intelectual de conformismo e aceitação dos fatos sem questionamento não é filosofia. A sua filosofia, desde os seus primeiros textos, é um constante debate sobre as certezas estabelecidas, criação e trabalho com novos conceitos. As questões são, então, sempre repostas, a fim de buscar-se uma radicalidade cada vez maior. O conjunto de sua obra pode deixar naquele que a lê pela primeira vez a aparência de um pensador político clássico, que tem em Aristóteles e na vida política grega importante ponto de referência em suas pesquisas, justamente numa época em que muitos acreditam

¹⁶ "Mon désir serait-il infantile ? Mais la situation infantile, c'est que la vie vous est donnée, et que la Loi vous est donnée. Dans la situation infantile, la vie vous est donnée pour rien ; et la Loi vous est donnée sans rien, sans plus, sans discussion possible. Ce que je veux, c'est tout le contraire : c'est faire ma vie, et donner la vie si possible, en tout cas donner pour ma vie. C'est que la Loi ne me soit pas simplement donnée, mais que je me la donne en même temps à moi-même" (Castoriadis, 1999c, p. 139).

que tudo começou com a Modernidade. Porém uma leitura atenta mostra que as referências são assumidas num pensamento novo que não busca fazer história nem comentário, mas enriquecer, clarear e aprofundar uma concepção filosófica comprometida com a teoria revolucionária, com a política e a democracia. Para além da originalidade com que interpreta os textos, ele mostra sua força intelectual visto que pensa a vida política grega e a Modernidade, mostrando que ambas nascem de um projeto histórico de vida política que visa à autonomia individual e coletiva.

A questão do poder, da distinção entre o político e a política, da justiça e das leis, a razão de ser da vida em comum e das instituições são pensadas de uma forma inteiramente original. Assim como não foi buscar receitas de vida política na Grécia antiga, Castoriadis também não criou modelos para a vida política contemporânea. Em sua obra, não há modelos, mas pensamento crítico, radical e rigoroso, que interroga os limites da tradição filosófica, o pensamento herdado, os limites da filosofia em pensar a criação sem fazer apelo a determinismos do ser. Diferentemente de Descartes que, no *Discurso do método* (2001), ao romper com a tradição escolástica, pensou estar criando algo completamente novo, sem nada a dever aos que o precederam, Castoriadis reconheceu a riqueza da tradição filosófica ocidental e, ao realizar sua crítica, reconheceu o “esforço de três mil anos de tantos gênios incomparáveis” (Castoriadis, 2007a, p. 12)¹⁷, como pode ser visto na primeira parte d’A *instituição imaginária da sociedade* que, ao mostrar os limites do pensamento marxista, admitiu a importância de Marx para o pensamento ocidental.

A escalada da insignificância, a redução da vida pública à lógica do espetáculo e da política a um jogo de interesse de grupos econômicos, a privatização e a retirada do indivíduo da vida política e o empobrecimento do sentido do educar são características de um momento histórico que denota enormes desafios ao pensamento político e filosófico. Castoriadis relata que o que está ameaçado é o projeto de autonomia, nascido entre os gregos, retomado na Modernidade. A possibilidade da autonomia e a instauração de uma organização política que possibilite e promova a participação direta na vida pública são quesitos presentes ao longo da obra de Castoriadis. Essas questões, entre outras, são inseparáveis de ideais, ação e projetos que buscam a lucidez, a crítica, a criação, a autonomia, a liberdade, a democracia, a transformação radical da humanidade, da

¹⁷ “...effort de trois mille ans de tant de génies incomparables” (Castoriadis, 1999c, p. 6).

sociedade, da vida em comum e da existência humana. São, portanto, nucleares em trabalhos de pesquisa que ponderam a educação, a cultura, a formação humana e a escola, sob a ótica da filosofia, e procuram seguir a tradição da filosofia, que tem na palavra escrita seu objeto de estudo e, no texto, seu instrumento de investigação, a partir de uma leitura crítica, rigorosa e radical. O texto filosófico é a expressão da relação do filósofo com a realidade social-histórica, com o que ela permite que se aprecie, organizando um discurso que apreende o que é significativo na história de seu tempo. A teoria é a tradução da *percepção-reflexão* do contexto no qual se vive. Ao ver o não visto, dizer o não dito, o filósofo edifica o seu pensamento a fim de interrogar o universo simbólico das aparências, fazendo emergir os processos culturais e históricos que dão sentido à vida humana. Contudo não é próprio do filósofo refletir sobre uma teoria total que pretenda tudo explicar, dando acesso à realidade das coisas, e que ofereça modelos de ação a serem seguidos como se ele conhecesse e dominasse os segredos da realidade humana. Para Castoriadis, pensar não é oferecer modelos prontos, mas pôr questões que tornem possível e promovam o questionamento de tudo o que é o posto, pensar, criar e realizar novas formas de pensar e de existir, de criar a existência coletiva.

O discurso do filósofo [...] não cria a realidade, apenas tenta revelá-la no que ela é, sendo nisso que ele apoia a sua radicalidade e sua especificidade. E revelá-la não significa descrevê-la na forma como ela se dá, mas buscar traduzi-la num sistema coerente de ideias que constituem conceitos dos elementos constitutivos do real visto pelo filósofo (Ulhôa, 2000, p. 21).

O texto de filosofia é um desafio de leitura e interpretação, exigindo um trabalho de investigação que não se reduz à mera catalogação e descrição dos conceitos, a uma anatomia do texto, mas penetra na ordem lógica do discurso, como denominam os defensores da leitura estrutural (Guérout, 1968; Goldschmidt, 1947), que concede o sentido constitutivo do pensamento do autor. O texto é via de acesso para se compreender o contexto e a intenção de quem o escreveu. Por exemplo, a leitura *d'A República*, por si só, não diz tudo do pensamento de Platão, nem do mundo grego antigo, mas aborda questões presentes e constitutivas de outras obras, ao mesmo tempo em que torna possível a apreensão dos limites da sua compreensão da democracia e do significado do movimento sofista na cultura grega. Tomar esse filósofo como único referencial histórico pode nos conduzir a uma interpretação limitada sobre o significado do movimento democrático naquela sociedade. Do mesmo modo, o estudo do *Segundo Discurso*, de Rousseau, não nos

permite conhecer todos os conceitos de sua filosofia, tampouco é a expressão total do movimento iluminista, mas é fundamental para o estudo de outros escritos dele e uma aproximação crítica das *Luzes* do século XVIII. A leitura é atividade de investigação, esforço teórico contínuo para compreender o texto, não ignorando o contexto, e para inserir-se num labirinto conceitual, fazer falar os *silêncios*, entender as razões dos *não-ditos* e destacar as peculiaridades que fazem de um certo pensamento algo original e relevante para a cultura intelectual.

Por mais rigorosa que seja a leitura, o pesquisador não pode perder de vista os limites de sua investigação. O significado nunca se revela por inteiro, nem de uma vez por todas. A cada nova aproximação do texto e das ideias do autor, uma nova faceta mostra-se, um novo nível de significado teórico é alcançado. Entretanto o pesquisador em Filosofia, e penso que isso é válido em todas as áreas do conhecimento, não deve se iludir com um suposto esgotamento da interpretação e investigação de um texto, de uma teoria. O texto filosófico e a teoria científica de ontem e de hoje sempre dão margem a novas visões, a novas questões que ainda merecem ser pensadas e apreciadas. O novo em Filosofia não é a novidade. O novo é a maneira original como o objeto, o texto e a questão podem ser pensados. O pesquisador não pode se fixar em apenas uma interpretação, devendo manter-se atento a suas conclusões, confrontando-as sempre com as fontes pesquisadas, a interpretação dos diferentes comentadores, sem aderir imediatamente ao que afirmam. Sobretudo quando trabalhamos com a obra de um autor específico, é imprescindível levar em conta que há um amadurecimento de seu pensamento, a criação de novos conceitos. Afirmações feitas em obras do início de sua produção intelectual podem ter sido revistas, aprofundadas ou até mesmo negadas ao longo de seus escritos. Por esse motivo, a citação não deve ser feita ao acaso. O que ele diz numa linha é precedido de uma ideia, que conduz a outra. A apreensão do sentido do texto não é alcançada pelo número de vezes que se lê, mas pelo exercício em acompanhar o movimento do pensamento, do raciocínio.

Semelhante exercício intelectual só é possível se o autor pesquisado tiver uma obra de pensamento que disponha de coisas relevantes e novas a dizer. Platão, Aristóteles e tantos outros são autores clássicos, pois o que escreveram ainda é relevante, desperta na humanidade questões que vão além do imediatismo do cotidiano, interrogando o sentido da existência humana, mostrando que há muito

a ser dito sobre o homem, a ética, a política, a cultura, a educação, a formação, a escola, a humanidade. Bréhier (1950) assevera que o texto filosófico pertence ao passado *por acidente*, sua estrutura intemporal faz que ele possa ser retomado e pesquisado em outros momentos históricos, com o mesmo vigor e proficuidade da época de sua produção, sendo que Victor Goldschmidt (1947) e Martial Guérout (1968) concordam com isso, unidos no reconhecimento e na afirmação da estrutura do texto, de sua permanência, de seu caráter duradouro. Não obstante as contribuições do estruturalismo em relação à análise, à leitura do texto, essa tese não segue as trilhas do estruturalismo, mas, na busca da fidelidade à trajetória e ao pensamento de Castoriadis, interroga o sentido do texto, suas significações possíveis, não ignorando sua historicidade e deixando aberto o caminho para as novas possibilidades de significação.

Tomar a obra de Castoriadis, ou outro intelectual, como objeto de investigação filosófica não é fazer hagiografia, contentando-se em destacar a importância e a originalidade do que se está estudando. Embora possa, e talvez deva, destacar a importância teórica do seu trabalho, ela não isenta o pesquisador do rigor da crítica, da problematização, de “reviver com ele o problema acerca do qual foi produzido seu discurso e, na medida do possível, aproveitar seu legado na solução de nossos problemas” (Ulhôa, 2000, p. 32). Esse exercício acadêmico não visa a uma erudição vazia e, mesmo quando se pesquisa um autor da Antiguidade ou da Idade Média, não se pode desconsiderar as questões do presente. Ao estudar a educação, a política, a estética, o que a pesquisa em Filosofia busca é compreender a realidade atual, identificando seus problemas, sem instrumentalizar os autores do passado com vistas a *resultados* e respostas aos problemas humanos. O *télos* do pensamento filosófico é lançar luzes sobre tais questões, provocar os homens a pensar autonomamente o mundo em que vivem, pondo-se a caminho de novas questões, de uma compreensão rigorosa e crítica do mundo físico e humano.

Numa palavra, a investigação filosófica é leitura rigorosa e radical de textos, diálogo entre o pesquisador e a obra de pensamento do filósofo, ambos comprometidos em pensar um problema comum. Marilena Chauí (1994, p. 21) atesta que “Ler é aprender a pensar na esteira deixada pelo pensamento do outro. Ler é

retomar a reflexão de outrem como matéria-prima para o trabalho de nossa própria reflexão.”

O estudo rigoroso da obra de Castoriadis segue esses pressupostos da pesquisa em filosofia, respeitando a sua intenção teórica e buscando, a partir dele, levantar questões à sociedade, à cultura e à educação, e tem aumentado significativamente nos últimos anos, sobretudo depois de sua morte, em 1997, entre participantes da *Associação Castoriadis*, em Paris, do *Grupo de Pesquisa Castoriadis*, em Bruxelas, e pesquisadores de outros países. Foram publicados, desde então, textos esparsos de Castoriadis, originados de seminários, conferências e outros de natureza diversa, bem como os *Cahiers Castoriadis*, já no volume oitavo, que trazem a público os trabalhos apresentados na *Journées d'études annuelles sur Castoriadis*, evento realizado na *Facultés Universitaires Saint-Louis*, de Bruxelas, que reúne pesquisadores de várias partes do mundo, oferecendo um panorama sobre a vitalidade e a pertinência do pensamento desse filósofo. Educação, ecologia, artes, política, feminismo, matemática, saúde, helenismo e economia são alguns dos temas de pesquisas apresentados, em que Castoriadis aparece como um referencial ainda atual e polêmico, um clássico que tem muito a dizer sobre o momento em que vivemos.

Autor de uma obra de peso qualitativo, cuja importância deve ser avaliada pelos conceitos que criou e as questões que continua provocando em seus leitores, Castoriadis publicou um número extraordinário de textos acerca dos mais variados temas e em diversas áreas do conhecimento, sendo um dos raros intelectuais do século XX a ter uma produção tão ampla sobre os mais variados campos do saber. Sem se perder em *lugares comuns*, ele sabia do que estava falando e discutiu questões pertinentes, sempre as relacionando com a Filosofia. Enfim, ele tem uma obra que não pode ser medida pela quantidade de temas abordados, mas pela relevância de seu pensamento.

Em sua amplitude e diversidade temporal e temática, a obra de Castoriadis costuma ser dividida e organizada em dois momentos. Para quem defende essa divisão, haveria uma primeira fase, das obras publicadas entre 1945 e 1968, ou seja, entre a chegada do autor à França e a fundação do grupo *Socialismo ou Barbárie*; e uma segunda fase entre 1968 e 1997. Tomès (2007, p. 13) propõe datas diferentes, sendo a primeira fase os anos de 1937 a 1967 e, a segunda, os anos de 1967 a

1997. Apesar das diferenças, os comentadores estão em acordo sobre o fato de que não há *dois* Castoriadis. Há, sim, uma nítida diferença na abordagem da questão revolucionária e do socialismo, mas não há dois Castoriadis, um revolucionário e um teórico: “não há no percurso de Castoriadis um momento ‘revolucionário’, seguido de sua ruptura com o marxismo” (Poirier, 2011, p. 10)¹⁸. Para Tomès e Caumières (2011, p. 9), pode-se dizer que há uma nova dimensão de pensamento e não uma reorientação intelectual, ou seja,

Uma leitura rápida de seus textos o atesta: que ele fale de *gestão operária* nos anos de 1970 ou de *democracia* a partir dos anos de 1980, é sempre de autonomia, de “direção consciente pelos próprios homens de sua vida” que é a questão (Tomès; Caumières, 2011, p. 09)¹⁹.

A tendência em cindir o trabalho de Castoriadis em pensamento político e uma reflexão filosófica é um equívoco. Pode-se notar a união dessas duas fases já em *A instituição imaginária*. Na primeira parte desse livro, ocorre a crítica às teorias revolucionárias seguida por uma consideração teórica da revolução. A reflexão teórica não substitui a prática revolucionária, mas a pensa sob novas bases. De acordo com Poirier,

esta visão de um Castoriadis “filósofo” mostra-se completamente infundada, a leitura de seus arquivos mostram, ao contrário, que Castoriadis dedica-se, desde o início, a um trabalho de reflexão filosófica em relação às questões filosóficas — o problema do valor do conhecimento e de suas condições de possibilidades, as relações entre teoria e prática especialmente — e não esperou o fim dos anos de 1860 para refletir os problemas postos pela ontologia platônica ou dirigir sua atenção sobre a questão do “social-histórico” (Poirier, 2011, p. 21)²⁰.

Nos textos publicados após o fim de *Socialismo ou Barbárie*, há um privilégio da filosofia. Neles, o autor continua a fundamentação teórica ao movimento revolucionário, interessando-se também pela psicanálise. Não há de fato um retorno à filosofia, como alguns autores chegam a defender, pois ele próprio fala de seu contato inicial com a filosofia, aos treze anos de idade. A partir d’*A instituição*

¹⁸ “il n'y a pas dans le parcours de Castoriadis un moment « révolutionnaire », suite à sa rupture avec le marxisme ” (Poirier, 2011, p. 10).

¹⁹ “Une lecture même rapide de ses textes l'atteste : qu'il parle de gestion ouvrière dans les années 1970 ou de démocratie à partir des années 1980, c'est toujours d'autonomie, de « direction consciente par les hommes eux-mêmes de leur vie » qu'il est question” (Tomès ; Caumières, 2011, p. 09).

²⁰ “cette vision d'un Castoriadis « philosophe » s'avère complètement infondée, la lecture de ses archives montrant au contraire que Castoriadis s'est livré dès le départ à un travail de réflexion philosophique concernant des questions fondamentales — le problème de la valeur de la connaissance et de ses conditions de possibilité, les rapports entre théorie et pratique notamment — et n'a pas attendu la fin des années 1960 pour réfléchir aux problèmes posés par l'ontologie platonicienne ou porter son attention sur la question du « social-historique ” (Poirier, 2011, p. 21).

imaginária da sociedade e das *Encruzilhadas do labirinto*, vê-se uma perspectiva mais teórica, com o aprofundamento da sua reflexão sobre o imaginário radical e o rompimento com o pensamento herdado. Nessa obra de peso intelectual comparável aos grandes clássicos da tradição filosófica, encontramos a base de seu pensamento e o desenvolvimento dos conceitos de *imaginário social*, *instituição*, *autonomia*, *heteronomia*, *magmas*, além da crítica que marca sua ruptura com o marxismo nos anos de 1960. Fiel à ideia de revolução, essa obra faz uma crítica radical à tradição filosófica e cria o conceito de imaginação radical. Em *Encruzilhadas do labirinto* (seis volumes), *Sujeito e verdade*, *Sobre o político de Platão*, *Ce que fait la Grèce*, *Fenêtre sur le chaos*, *La cité et les lois* e *Uma sociedade à deriva*, reunião de artigos, conferências e publicação de seminários ministrados na *École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS)*, deparamo-nos com textos políticos, sobre psicanálise, ciências da natureza, história e filosofia. Embora escritos em momentos diferentes, às vezes atendendo à urgência do *kairós*, esses textos revelam a coerência interna do conjunto da obra.

Dado o caráter *polissêmico* da obra, trabalhei *A Instituição Imaginária da sociedade*, como obra de referência básica para o estudo das obras posteriores, que, em seu caráter inaugural, aponta novas questões, exploradas e desenvolvidas nos textos posteriores. Iniciar o estudo por esse livro fornece a base necessária para as outras obras, escritas de modo bem distinto. A leitura dos volumes de *As encruzilhadas do labirinto* não foi feita seguindo uma ordem linear dos capítulos, mas observando os temas e sujeitos de cada um, visto que esses livros são coletâneas de artigos e conferências, malgrado apresentem um eixo comum, foram escritos em épocas diferentes para situações e públicos diversos. Essa coleção, de certa maneira, continua a discussão dos temas presentes em *A instituição imaginária*, dando-lhes, nesses escritos mais recentes, um caráter de desenvolvimento e aprofundamento da reflexão própria da obra anterior.

A despeito de os seis volumes estarem traduzidos para a língua portuguesa, trabalhei também com a versão em francês, o que me permitiu ter acesso direto a Castoriadis sem o intermédio do tradutor. Nas citações, apresento as duas versões, em francês e em português, sendo que nesta faço, por vezes, algumas modificações, ora corrigindo equívocos de tradução, ora procurando fazer com que se mostrem mais fiéis ao original. Outras obras também foram objeto de estudo,

como os cursos oferecidos por Castoriadis na *EHESS*, que contam com apenas duas obras traduzidas, *Sobre o político de Platão e Sujeito e verdade. Ce que fait la Grèce 1: d'Homère à Héraclite*, ainda sem tradução, faz parte da coleção intitulada, pelo editor, de *La Création Humaine*, que inclui o volume já citado, *Sujeito e verdade*. Esses textos são notas de aula e não textos preparados para publicação, mas permeados pelo tema da *criação humana*. Foram objeto de estudo ainda: *Démocratie et relativisme*, um debate de Castoriadis com os componentes do Grupo MAUSS, *Mouvement Anti-Utilitariste dans les Sciences Humaines*, em que os participantes discutem com o filósofo a natureza de seu conceito de democracia e a questão de sua universalidade; *Fenêtre sur le Chaos*, reunião de textos nos quais Castoriadis discute Filosofia, artes, literatura e teatro. Existe ainda, traduzido também para a língua portuguesa, *Sociedade à deriva*, que reúne entrevistas e textos sobre temas factuais das décadas de 1980 e 1990, mas que não perderam sua atualidade.

Quanto aos comentadores, a referência brasileira é Lílian do Valle, dado o modo como pensa a obra do autor, buscando em seus conceitos apreciar, de maneira original, a escola pública brasileira e seus desafios na constituição da república. Outros comentadores são quase todos de língua francesa e fazem parte do círculo de autores ligados à *Association Castoriadis* ou ao grupo responsável pela publicação dos *Cahiers Castoriadis*, com destaque para as publicações dos autores Gérard David, Philippe Caumières, Arnaud Tomès, Nicolas Poirier, e os textos publicados pelo *Cahiers*, organizados por Philippe Caumières, Sophie Klimis et Laurent Van Eynde. Visto que Castoriadis retoma a Grécia antiga para ponderar a Modernidade, fez-se necessária também a leitura de importantes autores helenistas, em especial Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet e Moses I. Finley, sem, no entanto, ignorar as possíveis contribuições que outros historiadores da filosofia possam dar.

A proposta desta tese é pensar a questão da formação humana a partir das repercuções provocadas pelo pensamento de Cornelius Castoriadis e o seu conceito de criação. Esse processo de formação, iniciado no nascimento, mas que vai além do processo de desenvolvimento biológico, teve sua primeira expressão no ideal grego de *paideía*, palavra que, na língua portuguesa, expressa, ao mesmo tempo, cultura, literatura, civilização, tradição e educação. Entre os gregos, a

formação humana realizava-se na atividade de fazer surgir, em cada indivíduo que habitava a *pólis*, a sua natureza, isto é, a vida política. Sabemos que isso não era para todos, o que não tira o brilho dessa criação original da cultura helênica. Eis um ideal tão radical que, mesmo após o fim da *pólis* grega, ressurge em outros povos e em outras épocas, seja na *humanitas* romana, no *humanismo* renascentista ou na Modernidade, na *Bildung* alemã. O que une essas diferentes concepções de formação humana é a ideia de uma ampla educação do ser humano que não se confunde com a escolarização. Para a formação humana, é toda a cultura na qual cada indivíduo está inserido que o educa, que faz dele um ser humano. Destarte, não há uma natureza humana verdadeira inscrita num mundo ideal, mas um processo que se realiza no seio de cada sociedade, na noção que cada sociedade atribui a si mesma do que é ser homem, do que é a vida coletiva.

Para compreender o que pode ser a formação humana, qual o sentido que a ela pode ser atribuído, passa-se pela elucidação do que é o indivíduo, do que é sociedade, como um e outro são instituídos, como são criados pelo ser humano. O pensamento de Castoriadis lança significativas questões sobre a formação humana. Em primeiro lugar, como filósofo de origem grega, ele oferece-nos um olhar *helênico* sobre a cultura grega, buscando, na experiência cultural grega, elementos que fecundem a nossa própria reflexão sobre o mundo em que vivemos hoje, nessa etapa da Modernidade. Nessa perspectiva, a filosofia ressurge como criação humana intrinsecamente ligada ao modo como a sociedade pensa sua própria instituição e a sua *paideía*, ou melhor, suas formas culturais e instituições políticas. Com esse filósofo, também somos conduzidos pela força original do seu pensamento a elucidarmos como a criação humana é capaz de trazer ao mundo formas sociais e intelectuais que não são cópias do que já existia na natureza. O conceito de imaginação radical é a base do rico percurso intelectual de interrogação sobre as razões que levam o homem a criar a sociedade, e criar, a cada vez, de uma forma distinta da outra. Nisso tudo está a socialização do indivíduo e a possibilidade de realizá-la por via do seu comprometimento com uma autonomia que é, ao mesmo tempo, individual e coletiva. O que aprendemos com a obra de Castoriadis é que não é possível pensar uma sem a outra. O sentido da formação humana, em Castoriadis, não parece ser outro: o compromisso com a criação da

autonomia individual e coletiva. Um compromisso que não pode ser pensado separadamente da filosofia e da democracia.

Nesse trabalho, visamos mostrar, sobretudo, como a criação grega da filosofia, da democracia e da autonomia contribui para a compreensão e a crítica do Ocidente moderno. Enfim, buscamos pensar como essa obra filosófica, à luz das noções de criação, de autoinstituição e de autonomia, contribui para a crítica, a superação do *conformismo* e da *privatização* da vida social, interrogando a possibilidade de ponderar a educação frente ao *vazio*, ao sem-fundo, ao abismo da existência que, diferentemente do nihilismo, deixa em aberto a possibilidade concreta da criação, do surgimento do novo, de algo diferente de tudo o que existe, bem como a possibilidade concreta da teoria. Daí a necessidade, a exigência de analisarmos o sentido de uma educação que não é uma mera técnica, mas, ao se assumir como uma pedagogia da razão, pode enfrentar lucidamente esse *vazio*. Não é por acaso que a obra de Castoriadis oferece, para além de qualquer reducionismo, a possibilidade real da instituição de uma sociedade democrática e exibe questões teóricas a serem pensadas.

Os dois primeiros capítulos têm um caráter de apresentação e reconstituição dos principais conceitos de Castoriadis, trabalhando a maneira como eles constroem-se no interior dessa obra e o sentido que dão à tradição filosófica e à formação como criação humana. Essa primeira aproximação do pensamento de Castoriadis, apesar de não trabalhar diretamente a questão da educação, tal como a entendemos desde o início da Modernidade, concede-nos elementos para a interrogação das práticas formativas realizadas hoje. O fio condutor é sempre o conceito de autonomia, essa criação histórica em parte realizada, mas ainda a ser realizada pela humanidade.

No primeiro capítulo, intitulado *A instituição imaginária da sociedade*, o ponto de partida é a instituição da sociedade, o modo como a sociedade autoinstitui-se e o sentido que atribui a essa criação. O caminho percorrido incluiu o modo como alguns filósofos responderam à questão do sentido à vida em comum e da criação das instituições sociais. Em seguida, discuto os conceitos de heteronomia e de autonomia, fundamentais para compreender-se a originalidade da criação grega da filosofia e da democracia, criações históricas que, pela primeira vez, abrem à humanidade a possibilidade de fundar sua existência na autonomia, na abertura à

interrogação ilimitada. Na terceira parte, retomo a descoberta da imaginação pela tradição filosófica já enunciada por alguns filósofos, mas sendo sempre abandonada. Procurando destacar a maneira como o autor tratou essa temática, apresento, sinteticamente, cada um dos autores citados, intentando destacar a análise feita por cada um deles. O propósito não foi esgotar a discussão, mas chamar a atenção do leitor para essa discussão, despertando o interesse para quem quiser retomar a leitura desses textos e, ainda, dos autores citados. Na quarta parte do capítulo, discuto a noção de *imaginário radical* e das *significações imaginárias sociais*, conceitos que lançam luzes sobre o fenômeno da diversidade de organizações sociais e sobre a unidade de cada uma delas. Na quinta parte, trabalho a socialização, a fabricação do indivíduo. A originalidade de Castoriadis está em pensar essa questão não como uma oposição entre indivíduo e sociedade, mas como uma oposição entre psique e sociedade: é a psique que deve ser socializada, fabricando o indivíduo social, sendo essa a base que dá sentido à noção de formação presente em seu pensamento, pois tanto se podem fabricar indivíduos heterônomo para sociedades heterônoma, quanto indivíduos capazes de pensar, refletir, deliberar e criar novos eidos.

No segundo capítulo, inicio a discussão mostrando que Castoriadis não é um filósofo antimoderno, como poderia cogitar quem lesse apenas os textos que criticam a situação atual das sociedades modernas, mas alguém que pensa a Modernidade originalmente e a autonomia moderna ligada à autonomia criada pelos gregos. O que ele mostra-nos é que a experiência moderna tem suas raízes na experiência grega, ambas nascendo da experiência intelectual de questionar as bases que sustentam a vida coletiva, a instituição da sociedade, constituindo-se um verdadeiro projeto de vida política. Sua reflexão sobre a autonomia não se restringe à Modernidade, mas retoma, originalmente, a Grécia Antiga, berço dessa criação histórica. Essa experiência é a responsável pelo surgimento de um novo imaginário intelectual e moderno que faz do mundo um enigma que só pode ser elucidado pelo exercício claro da razão. Na última parte desse capítulo, discuto a questão do partilhável e participável. A caracterização do que é a *paideía* democrática, a educação comprometida com a formação de um ethos democrático implica saber o que, numa democracia, é partilhável e o que é participado. Nesse sentido, fiel ao

pensamento aristotélico, Castoriadis desafia-nos a refletir sobre o sentido do conhecimento numa sociedade democrática.

No terceiro capítulo, prossigo na discussão sobre como o conceito de autonomia constitui-se no pensamento de Castoriadis. Na primeira parte, ocupo-me da relação entre autonomia e Modernidade. Para Castoriadis, a Modernidade compõe-se a partir da retomada do projeto de autonomia e do surgimento de movimentos de emancipação, não se tratando de uma repetição do que foi feito na Grécia antiga, mas da recriação do projeto de autonomia, a partir de uma série de mudanças no conjunto da sociedade que favoreceram o surgimento de novas significações sociais. A Modernidade, consoante o mencionado autor, nasceu alicerçada em duas significações imaginárias: a ideia de autonomia e a noção de *domínio racional* e de *expansão limitada*. Na segunda parte do capítulo, analiso como essas duas significações impregnam os discursos e práticas da educação. E, por fim, destaco como, no pensamento de Castoriadis, a educação é uma atividade prático-poiética, logo, vai além de qualquer tentativa de reduzi-la a uma *teoria total do humano* ou a uma simples *técnica*. Ao lado da política e da psicanálise, a educação é uma atividade que só tem sentido se tiver como *fim* a autonomia.

No último capítulo, discuto o modo como a escola concebe-se 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 modernas, 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*. A última parte do trabalho dedica-se a mostrar 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*. O grande mérito do pensamento de Castoriadis é, pois, não apenas mostrar que o que se faz hoje em educação está cada vez mais distante de uma *formação humana* e de uma *paideía democrática*, mas principalmente expor que é mister criticar esse modelo, propondo uma mudança radical da instituição

escolar, que não é, como Castoriadis salientou, somente uma questão de orçamento e de *gestão*, e sim uma questão de sentido da vida comum, um sentido do que é política, do que é autonomia.

Numa época em que a existência da escola pública está condicionada à sua submissão à lógica empresarial e à eficiência na aplicação de técnicas e teorias, urge a interrogação sobre o sentido da formação, o sentido desta no interior da escola. A retórica da autonomia é uma ilusão que tenta reduzir a educação e a escola àquilo que elas não são: uma atividade técnica. Entender que os processos de formação compõem-se de uma criação imaginária, portanto, política, restitui à educação seu valor prático-poiético, fazendo da escola não uma instituição em ruínas, mas um espaço de reflexão, de resistência e de criação do novo.

CAPÍTULO 1 – A instituição imaginária da sociedade

É instituição da sociedade que determina o que é ‘real’ e aquilo que não o é, o que tem um sentido e o que carece de sentido.

Cornelius Castoriadis

1. A instituição da sociedade: uma questão filosófica

São muitos os caminhos possíveis para uma pesquisa que se submete a pensar o sentido dos processos educativos e a formação humana. Na trilha aberta pelos pensadores modernos, o mais comum é começar falando do indivíduo e do modo como ele relaciona-se com a sociedade. Contudo, ao me propor pensar a formação humana em diálogo com o pensamento de Castoriadis, o primeiro passo é interrogar a instituição da sociedade. Pois os sentidos que assumem, em determinada sociedade, a noção e a prática da formação humana derivam diretamente do modo como ela pensa a si mesma e autoinstitui-se.

Escolhemos começar por essa questão privilegiada em boa parte da tradição filosófica, antiga e moderna, e central na obra de Cornelius Castoriadis: o que faz com que os homens vivam juntos e criem as sociedades? Como explicar que as sociedades mudem e assumam novas formas ao longo de sua história?

A filosofia, desde sua criação, tem oferecido diferentes respostas a semelhantes questões. Na Grécia Antiga, certamente o filósofo que melhor pensou essa questão foi Aristóteles, ao dizer que é da natureza humana viver em comunidade, na *pólis*, a forma natural e mais elevada das comunidades (*Política*, 1252 a 24 – 1253 a 7), uma vez que é somente nela que se pode realizar plenamente sua natureza. Como outros animais, os humanos são gregários: assim, a ideia de um indivíduo anterior à vida em comunidade é absurda; mas, como eles são, além disso, políticos por natureza, *hóti ho ánthropos phýsei politikòn zōon*, “o homem é, por natureza, um ser vivo político” (1253, a 1-2), a ideia de um humano apolítico é simplesmente contraditória: “aquele que é apolítico é, por natureza e não por acaso, um ser degradado ou superior ao homem” — um deus ou um monstro.

Por isso mesmo, é forçoso reconhecer que “o homem, animal político, é o melhor dos animais e, o homem apolítico, o pior dos animais” (Wolff, 1999, p. 95).

A *pólis* é o horizonte de realização plena da humanidade, o ambiente cultural em que a felicidade, a *eudamonía*, e a liberdade realizam-se. Pensador da condição animal, Aristóteles arrematou a definição própria do *politikòn zōon*, tão marcante na tradição ocidental, afirmando que ele e apenas ele tem *lógos* — linguagem e razão que o habilitam para a vida pública, a ação. As abelhas são conhecidas por suas comunidades altamente organizadas; alguns pássaros e peixes são naturalmente gregários, todavia nenhum deles tem *lógos*, que faz do homem um ser capaz de existência que se constitui pela deliberação, pela fala e pela persuasão, e não pela força e violência.

A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de indicá-las), o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos, o homem tem as suas peculiaridades: só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade desses sentimentos que produz a família e a cidade (Aristóteles, *Política*, 1253 a 7-15).

Originalmente precedida por outras comunidades mais simples, como a família e a aldeia, a *pólis* é o ápice de um amadurecimento da vida em comum. A primeira comunidade responde à simples necessidade de sobrevivência, de alimentação e reprodução, comum a todos os viventes. À medida que as necessidades a serem supridas pela comunidade já não são tão imediatas tampouco ligadas à vida cotidiana, na aldeia se dão as primeiras trocas entre famílias, as primeiras formas de atividade econômica. A *pólis* representa, porém, o ultrapassamento dessas exigências: ela visa prioritariamente ao bem-viver, à vida boa, *eu zên*. (Cf. *Política*, 1252 a – 1253 a 10). “Fim e acabamento, a *pólis* é o que há de melhor, pois só ela permite a vida em autarquia, ela é autossuficiente, isto é, ela é em si mesma seu próprio fim” (Labarrière, 2004, p. 102). Além disso, com esse desenvolvimento, que vai da horda primitiva à vida política, Aristóteles não busca simplesmente reproduzir o movimento histórico, mas sobretudo exprimir a filogênese

da *pólis*, “em conformidade com o espírito com o qual os predecessores de Aristóteles visaram a tal fenômeno” (Morel, 2003, p. 227).¹ Sendo, mais do que termo, realização plena da existência humana, a *pólis*, que é cronologicamente a última etapa, é vista por Aristóteles logicamente como a primeira, “como o todo em relação às partes” (1253 a 18-29):

...a *pólis* é, por natureza, anterior à família e a cada um de nós, individualmente considerado; é que o todo é, necessariamente, anterior à parte. [...] se um indivíduo separado não é autossuficiente, permanecerá em relação à *pólis* como as partes em relação ao todo. Mas quem é incapaz de se associar, ou não sente essa necessidade por causa da sua autossuficiência, quem não faz parte de qualquer cidade, é uma besta ou um deus (Aristóteles, *Política*, 1253 a 17-29).

A emergência, na *pólis*, do espaço público implica a limitação do *oikos*, do domínio privado, e a criação, para o indivíduo, de uma nova identidade, dada pela cidadania. Assim, a *pólis* “define o grupo daqueles que a formam e situa-os num mesmo plano horizontal” (Vernant, 1988, p. 27). Nela, um cidadão não é superior tampouco inferior aos outros, e o indivíduo pode fazer-se senhor de si mesmo e, dessa forma, realizar sua *eudaimonía*.

Esse modelo especificamente político afasta-nos de forma definitiva de toda subordinação dos cidadãos a uma autoridade despótica ou paternal, como de toda apreensão totalitária da cidade. A cidade são os cidadãos, não é Estado. Pertencer à *pólis* não é ser propriedade de ninguém nem de qualquer organização, é agir com seus concidadãos. Essa capacidade pode ser definida como liberdade política, sob a condição de não se entender, com isso, como fazem as teorias contratualistas, a garantia dos interesses de cada um contra as usurpações dos outros (Vergnières, 1998, p. 160).

A noção de indivíduo tem uma longa história, bastante discutida (Cf. Veyne, 1988; Adorno, Horkheimer, 1983) e que, no Ocidente, origina-se na aventura grega, incorporada na experiência cultural cristã. Em cada contexto sócio-histórico, o indivíduo, noção e prática, ganha contornos específicos e peculiares. A Modernidade, entretanto, destaca-se pelo nascimento de um tipo de indivíduo que, embora devedor de toda a tradição que o precede, pensa simplesmente poder ignorá-la, logo, privilegia a vida privada e o que considera ser sua singularidade e liberdade. Reconhecer essa construção como ruptura dos laços de subordinação ao dogma e à tradição constitui um avanço, no entanto é preciso examinar a

¹ “conformément cette fois à l'esprit dans lequel les prédecesseurs d'Aristote ont envisagé ce phénomène” (Morel, 2003, p. 227).

contrapartida desse movimento ou, antes, o sentido que passou a ter. Para Castoriadis, a luta dos modernos pela autonomia resolveu-se em seu isolamento e assim, desde a segunda metade do século XX, temos assistido à *privatização do indivíduo*: retração da vida política, recolhimento progressivo de todos no mundo privado, despreocupação com a vida coletiva.

Na Modernidade, a noção de indivíduo associou-se ao questionamento das antigas autoridades e dos poderes constituídos e a investigação sobre as origens da vida em sociedade a que os antigos se haviam dedicado é retomada ao reverem-se as respostas até então dadas. Os antigos pensaram o indivíduo como decorrência da vida da sociedade, ao passo que, para os modernos, o estabelecimento do indivíduo precede a instituição da sociedade e a crença não era obstáculo para garantir ao humano outro lugar na ordem do mundo. Na Modernidade, a contemplação é prontamente substituída pela observação metódica e pela experimentação. De forma geral, tudo o que vinha do medievo era desvalorizado e associado à obscuridade, às trevas. Ao escrever o *Discurso do método para bem conduzir a razão e procurar a verdade nas ciências* (2001), Descartes encarnava a luta moderna contra a tradição escolástica.

Além disso, as conquistas modernas — o extraordinário desenvolvimento técnico, o avanço científico e as novas possibilidades de realização de experiências empíricas —, ao lado do nascimento da protoburguesia, classe social criadora de uma nova mentalidade e de novos valores, alimentavam as expectativas de efetivação do domínio racional da natureza, tal como, aliás, havia sido anunciado pela tradição religiosa. Da imagem do homem como mestre e senhor da natureza até a entronização do sujeito do conhecimento, decorreram-se alguns séculos, o que envolveu o questionamento das certezas sob as quais se erguia o pensamento anterior, que foram abaladas, de sorte que a crítica racional colocou toda a tradição sob suspeita. Assim nascia um novo caminho para encontrar-se a verdade, motivado pela exigência de emancipação: “o projeto de autonomia social e individual ressurge depois de um eclipse de quinze séculos” (Castoriadis, 1992, p. 19)².

Na política, igualmente, as antigas definições e as certezas são desafiadas:

² “le projet d'autonomie sociale et individuelle resurgit après une éclipse de quinze siècles” (Castoriadis, 2000, p. 18).

em obra fundadora da moderna teoria de política, Maquiavel (1999) proclama que a vida em sociedade é fundamentada no jogo de interesses e nas necessidades individuais. Já não se entende o homem como um animal naturalmente político, tampouco a sociedade como o lugar de realização de sua natureza: ao invés disso, as novas teorias políticas pensam a criação das sociedades como uma artificialidade, uma convenção, um pacto contraído por indivíduos isolados. A ideia de indivíduo precedendo a vida social não é mais estranha aos modernos, torna-se antes uma necessidade lógica que se instala na própria base das filosofias políticas constituídas a partir do século XVII.

Como exemplos desse novo imaginário político, temos a concepção de um estado natural anterior ao estado civil presente no *Leviatã* (1979), de Hobbes, e *O contrato social* (1978) e o *Segundo discurso* (2005), de Rousseau. Para Hobbes, o estado de natureza é um mundo sem lei, um estado de guerra permanente, em que a vida miserável, o permanente medo da morte violenta e o princípio de conservação levam os indivíduos isolados a um contrato.

Esta é a geração daquele enorme *Leviatã* ou, antes, (para falar em termos mais reverentes) daquele *Deus Mortal*, ao qual devemos, abaixo do *Deus Imortal*, nossa paz e defesa. Pois, graças a esta autoridade que lhe é dada por cada indivíduo no Estado, é-lhe conferido o uso de tamanho poder e força que o terror assim inspirado o torna capaz de conformar as vontades de todos eles, no sentido da paz em seu próprio país e da ajuda mútua contra os inimigos estrangeiros. É nele que consiste a essência do Estado, a qual pode ser assim definida: *Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum* (Hobbes, 1979, p. 105-106).

Também em Rousseau, instala-se a noção de um humano isolado, “inteiro absoluto” que é imaginado em uma situação primitiva, em que a natureza ainda domina absoluta. Mas, ao contrário do estado de guerra permanente apontado por Hobbes, Rousseau descreve o estado anterior à vida em sociedade como uma vida que parece ser boa e tranquila. Embora vivendo no *Século das Luzes*, o autor faz uma crítica radical à ideia de que a vida em sociedade represente um progresso no processo civilizatório. O que se apresenta como as primícias de um novo estágio civilizatório pode, na verdade, conduzir a uma nova barbárie.

Enquanto o governo e as leis suprem a segurança e o bem-estar dos homens reunidos, as ciências, as letras e as artes, menos despóticas e talvez mais poderosas, estendem guirlandas de flores nas correntes de ferro que eles carregam, sufocam-lhes o sentimento dessa liberdade original para a qual

pareciam ter nascido, fazem-nos amar sua escravidão e formam o que chamamos de povo civilizado (Rousseau, 2005, p. 12).

Nesses dois filósofos, há um jeito novo de filosofar, novas questões sobre a vida em comum, nova maneira de entender a história e as transformações sociais, além da crítica do otimismo exacerbado de sua época. Hobbes e Rousseau não fazem uma história do processo civilizatório, mas uma filosofia da história, pensando criticamente as razões que levaram o homem a sair de um estado de natureza, a-histórico, para uma sociedade civil histórica.

Também em Castoriadis, a recusa da tradição obriga a retomada da investigação filosófica das origens da sociedade e da história como criação de novas formas sociais. A crítica do marxismo, estabelecida numa perspectiva que se pretende revolucionária, dá lugar a um exame radical da tradição filosófica. A *instituição imaginária da sociedade* retrata essa dupla ambição, de superação dos impasses analíticos identificados no marxismo, ao lado de um vigoroso e original exame da filosofia, sobretudo do pensamento antigo e moderno — nos quais as bases das reflexões contemporâneas sobre a política e sobre a antropologia foram lançadas. Nessa obra, a histórica oposição entre homem e sociedade é ultrapassada — como testemunha o tratamento dado ao tema da autonomia, explorado a uma só vez em suas dimensões coletiva e individual. Desfazendo, porém, os esquemas do *pensamento herdado*, Castoriadis não se propôs a substituir as explicações anteriormente fornecidas pela identificação de novas determinações que explicassem o humano e a vida comum: sua intenção era *elucidar* a emergência da instituição social e dos tipos antropológicos a ela correspondentes, sob a perspectiva não de leis gerais de aparecimento do homem e da sociedade, mas do poder de criação humana, que denominou *imaginário radical*.

2. A instituição imaginária da sociedade: heteronomia e autonomia

O ponto de vista da criação conduziu Castoriadis ao caráter instituinte de toda sociedade, revendo assim as teorias da história dominantes em sua época. As sociedades não são o fruto de leis invariáveis, nem obras de um poder supra-humano e extrassocial, tampouco uma consequência direta das exigências naturais:

elas são os primeiros produtos de sua própria atividade instituinte e apresentam-se, a cada vez, como um modo de ser sociedade absolutamente singular.

A autocriação das sociedades, sem dúvida, apoia-se na efetividade das leis físicas que regem o mundo e os seres que nele habitam, naquilo que Castoriadis denominava o “primeiro estrato natural”, mas sua emergência implica sentidos que vão muito além de qualquer organização meramente funcional da existência. Não obedecendo a desígnios superiores nem a determinações absolutas, a emergência das sociedades não pode ser inferida de leis gerais e, dessa forma, ao invés de ser lugar de infinito desdobramento do mesmo, a história é terreno de aparecimento do novo. Isso não significa, entretanto, que não se deva reconhecer o que se manteve, ao longo da história humana, como uma tendência dominante na autoinstituição das sociedades, isto é, a negação desse poder criador.

Com efeito, a maioria das sociedades, em quase todas as épocas, constituiu-se no *fechamento* de suas significações, ou seja, em condições de *heteronomia*. Na Antiguidade, a exceção, como veremos no segundo capítulo, foi a sociedade grega que, ao criar a filosofia e a política, rompeu com a heteronomia e deu início a um projeto de autonomia.³

Na maioria das vezes, porém, a dimensão instituinte da sociedade foi ocultada, de modo que as instituições não aparecessem como o que de fato são: produções sociais. Esse é o caso do discurso religioso que impõe a concepção de um Deus criador, causa da existência da sociedade; e também quando se produzem “leis da história” capazes de explicar a emergência e evolução das comunidades

³ A heteronomia, de acordo com a etimologia, é formada por duas palavras: *nómos*, a lei, a norma, aquilo que se opõe à natureza (Cf. Gobry, 2007, p. 96), e *héteros*, o outro singular (*állos* também significa “outro” em grego, mas é “outro” plural. Cf. Gobry, 2007, p. 74). Assim, heteronomia é a lei, a instituição, criada a partir de um outro. É preciso, todavia, chamar atenção para o fato de que heteronomia não assume o mesmo significado posto por outros filósofos que também usam esse termo. Não é nem uma despossessão voluntária da soberania de um povo em relação a um monarca, como podemos encontrar em Hobbes, nem a determinação da vontade pelos objetos da faculdade de desejar, como também podemos encontrar em Kant. A autonomia é a ruptura com esse tipo de significações imaginárias, o que pressupõe o reconhecimento explícito de que a instituição da sociedade é autoinstituição. Conforme a etimologia, *autós* “significa, ao mesmo tempo, eu mesmo, si mesmo, a própria coisa, próprio (do latim *ipse*), o mesmo, a mesma coisa [...]” (Gobry, 2007, p. 35-36), portanto, é autônomo aquele que dá a si mesmo sua própria lei. É claro que, ao falar do sujeito autônomo, Castoriadis não considera que ele dê a si suas próprias normas, independentemente de qualquer constrangimento natural ou social: ele simplesmente o define como alguém capaz de reconhecer seu próprio poder criador, capaz de questionar a si mesmo e às “leis da tribo”, capaz de reflexão e de deliberação.

humanas; ou ainda o caso das leis e condições naturais a cada vez que se pretende implicar a existência das sociedades e a dominância de *dogmas* econômicos na sociedade contemporânea, que se apresentam como padrões inquestionáveis para a vida e organização da sociedade.

A sociedade é, portanto, sempre autoinstituição do social-histórico. Mas essa autoinstituição geralmente não se sabe como tal (o que a levou a fazer crer que ela não pode saber-se como tal). A alienação ou heteronomia da sociedade é autoalienação; ocultamento do ser da sociedade como autoinstituição a seus próprios olhos, encobrimento de sua temporalidade essencial. Esta autoalienação — mantida ao mesmo tempo pelas respostas historicamente fornecidas até aqui às exigências do funcionamento psíquico, pela tendência própria da instituição e pelo domínio quase incoercível da lógica-ontologia identitária — manifesta-se na representação social (ela própria, cada vez, instituída) de uma origem extrassocial da instituição da sociedade (origem imputada a seres sobrenaturais, a Deus, à natureza, à razão, à necessidade, às leis da história ou ao ser-assim do Ser) (Castoriadis, 2007a, p. 417)⁴.

Castoriadis chamou de imaginário radical o poder de criação e de autocriação de cada sociedade, poder que é sempre anônimo e coletivo: pois, contrariamente ao que se pôde estabelecer, a história não é criação de um indivíduo isolado, nem mesmo de um grupo de indivíduos, mas desse coletivo instituinte que é real, mas individualmente inominável.

A primeira criação de cada sociedade é, como dissemos, de si mesma, de sua identidade: valores, crenças, hábitos e costumes — “significações imaginárias” que fornecem o sentido à vida social e que vão, aos poucos, instituindo-se sob forma não de uma estrutura racional, logicamente apreensível, mas do que Castoriadis denominou de “magma”. Contudo as sociedades não reconhecem sua própria criação, seu poder instituinte, projetando tal poder em instâncias outras — sobre um deus ou deuses, sobre a natureza, a história, as leis do mercado, sempre buscando fora de si mesmas a fonte determinante de suas significações.

⁴ “La société est donc toujours auto-institution du social-historique. Mais cette auto-institution généralement ne se sait pas comme telle (ce qui a fait croire qu'elle ne peut pas se savoir comme telle). L'aliénation ou hétéronomie de société est auto-aliénation ; occultation de l'être de la société comme auto-institution à ses propres yeux, recouvrement de sa temporalité essentielle. Cette auto-aliénation — soutenue à la fois par les réponses historiquement fournies jusqu'ici aux exigences du fonctionnement psychique, par la tendance propre de l'institution, et par la domination presque incoercible de la logique-ontologie identitaire — se manifeste dans la représentation sociale (elle-même, chaque fois, instituée) d'une origine extra-sociale de l'institution de la société (origine imputée à des êtres surnaturelles, à Dieu, à la nature, à la raison, à la nécessité, aux lois de l'histoire ou à l'être-ainsi do l'Etre” (Castoriadis, 1999c, p. 537).

Ao pensar a emergência da humanidade e da vida social, Castoriadis recorre à ideia da indeterminação, apresentada sob a forma grega do “caos” — “abismo”, “sem-fundo”, como costuma dizer: “Caos, em grego, no sentido próprio e primordial, significa vazio, nada. É do vazio mais total que o mundo emerge” (Castoriadis, 2002a, p. 291-292)⁵.

Para Castoriadis, a humanidade sempre teve uma percepção aguda e confusa desse abismo, que aparece para os indivíduos e para as sociedades como algo intolerável e insuportável, o que leva as instituições sociais a criarem sentidos que ocultem o caráter, em última análise, indefinível e a-sensato da existência humana: “Em verdade, no princípio, houve o Caos, mas depois veio Gaia (Terra) de amplos seios, base segura para sempre oferecida a todos os seres vivos [...]” (Hesíodo, *Teogonia*, v. 116).

Ainda que impassível de eliminação, essa indeterminação é objeto permanente da atividade de encobrimento característico da alienação social que produz a constante apresentação/ocultamento do caos. Ao pretender eliminá-lo, a

⁵ Vale a pena reproduzir toda a passagem: Em Hesíodo, lemos que, no princípio, era o caos. Caos, em grego, no sentido próprio e primordial, significa vazio, nada. É do vazio mais total que o mundo emerge. Mas, já em Hesíodo, também o universo é caos, no sentido de que não é perfeitamente ordenado, de que não se submete a leis plenas de sentido. No princípio, reinava a desordem mais total, depois, foi criada a ordem o cosmos. Contudo, nas “raízes” do universo, para além da paisagem familiar, o caos continua a reinar soberano. E a ordem do mundo não tem ‘sentido’ para o homem: ela dita a cega necessidade da gênese e do nascimento, de um lado, e da corrupção e da catástrofe, da morte das formas, de outro. Em Anaximandro — o primeiro filósofo acerca do qual dispomos de testemunhos dignos de fé —, o “elemento” do ser é o *apeiron*, o indeterminado, o indefinido, outra maneira de pensar o caos; e a forma, a existência particular e determinada dos diversos seres, é a *adikia* — a injustiça, que também pode ser denominada de *hubris*. É por isso que os seres particulares devem fazer-se mutuamente justiça e reparar sua injustiça por meio de sua corrupção e desaparecimento. Existe uma ligação estreita, embora implícita, entre esses dois pares de oposições: *chaos/cosmos* e *hubris/dikè*. A segunda, num certo sentido, é apenas uma transposição da primeira ao domínio humano. Essa concepção condiciona, por assim dizer, a criação da filosofia. 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 ditadas 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, logo, seria absurdo perguntar pelo que é uma boa lei ou pela natureza da justiça (cf. Hayek). 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.

sociedade de fato o recria simbolicamente e prolonga-o, estabelecendo com ele um modo de relação feito de encobrimento e, concomitantemente, de reconhecimento. Mas, origem da angústia de que o humano jamais se livra, a indeterminação tem, como contrapartida, a possibilidade de criação individual e coletiva: há, dessa forma, tanto indeterminação psíquica, da qual procede a *imaginação* radical, psíquica, quanto indeterminação social, que permite a existência do *imaginário* radical, poder coletivo de criação de significações, modos de ser e instituições. O caos confere, assim, significado à emergência e ao ser da significação. Há um sentido que Castoriadis denomina de religioso no cerne da instituição de todas as sociedades conhecidas: isto é, a instituição de cada sociedade, requer que o ser dê-se como significação e que a significação faça parte do ser. Efetivamente, há a crença numa homogeneidade entre a origem do mundo e a origem da sociedade, sendo esta a forma natural de representação de uma suposta ordem cósmica, da qual o mundo sublunar é derivado.

Este *entrelaçamento* da origem do mundo e da origem da sociedade deve, bem entendido, sempre levar em conta a especificidade da sociedade, sem, contudo, romper com a homogeneidade do mundo. Ele deve ainda distinguir como articular firmemente instituição humana e ordem imputada às coisas, cultura e natureza. A homogeneidade do mundo e da sociedade, isto é, a homogeneidade do ser, do ponto de vista da significação, não pode jamais ser rompida: e esta é uma consequência praticamente irresistível da limitação da exigência de significação: a significação é, a uma só vez resposta que, afirmado o caos, tem por finalidade poder negá-lo (Cf. Castoriadis, 2002a, p. 392).⁶

Essa ontologia é consubstancial à heteronomia da sociedade, pois a homogeneidade entre origem do mundo e origem da sociedade implica uma origem extrassocial da instituição e da significação. Nesse ocultamento da autoinstituição da sociedade, nesse encobrimento, por parte da própria coletividade, de seu ser como autocriação, existe a recusa do caráter contingente da significação e da instituição:

Dizer que sempre há uma “relação” entre religião e a instituição da sociedade seria excessivamente superficial. Como bem viu Durkheim, a religião é

⁶ “Ce lier ensemble de l’origine du monde et de l’origine de la société doit, bien entendu, toujours reconnaître la spécificité de la société sans rompre l’homogénéité du monde. Il doit à la fois différencier et articuler fermement institution humaine et ordre imputé aux choses, culture et nature. Que l’homogénéité du monde et de la société, soit l’homogénéité de l’être, du point de vue de la signification, ne doive pas être rompue, est une conséquence pratiquement irrésistible de l’*illimitation* de l’exigence de la signification : réponse au Chaos, la signification est simultanément négation de celui-ci” (Castoriadis, 1999b, p. 464).

“idêntica” à sociedade, de início e durante muito tempo para quase totalidade, de fato, das sociedades conhecidas. Toda organização do mundo social é, em quase toda a parte e quase sempre, essencialmente “religiosa”. A religião não “acompanha”, não “explica”, não “justifica” a organização da sociedade: ela é essa organização, em seu núcleo não trivial (organização que sempre inclui, na verdade, sua própria “explicação” e “justificação”). É ela que postula o que é e o que não é pertinente. Ou, mais precisamente, como tudo é pertinente para a sociedade, a significação e a religião, é a religião que organiza, polariza e valoriza o pertinente, que o *hierarquiza*, em um uso do termo que reencontra aqui seu sentido inicial (Castoriadis, 2002a, p. 393).⁷

O entrelaçamento da *imagem do mundo* e da *imagem da sociedade* significa que elas são duas faces da mesma realidade: ambas pertencem ao mesmo magma de significações imaginárias constitutivo da vida social. O termo *imagem*, nesse contexto, não significa cópia ou reflexo, mas a obra do imaginário radical, um esquema imaginário que organiza e constitui as sociedades. O fato fundamental que tem caracterizado a instituição da sociedade é que as significações que a fazem existir e organizam-na são coerentes com as significações que explicam e organizam o mundo como um todo. Em outras palavras, a instituição das dimensões antropológica e sociológica da existência humana e social vem sempre junta à instituição de uma cosmologia e de ontologia essencial.

Há ainda uma ligação essencial entre a instituição heterônoma da sociedade e a religião que oferece formas e figuras precisas: deuses, lugares, palavras, livros sagrados. Castoriadis refere-se às religiões que são socialmente efetivas, excluindo, desse modo, as seitas e os movimentos religiosos como o cristianismo e o budismo primitivos, antes de tornarem-se estes religiões instituídas. A transformação do cristianismo em religião instituída trouxe sérias consequências para a sociedade: se antes a instituição social era ignorada ou mantida à distância, com o cristianismo ela foi sacralizada. O sagrado apresenta-se como a manifestação e a realização do abismo no mundo das aparências.

⁷ “Il serait plus que superficiel de dire qu'il y a toujours « relation » entre la religion et l'institution de la société. Comme l'avait bien vu Durkheim, la religion est « identique » à la société au départ et pendant très longtemps : en fait, pour la totalité presque des sociétés connues. Toute l'organisation du monde social est, presque partout, presque toujours, essentiellement « religieuse ». La religion n' « accompagne » pas, n' « explique » pas, ne « justifie » pas l'organisation de la société : elle est cette organisation, dans son noyau non trivial (organisation qui certes inclut toujours sa propre « explication » et « justification »). C'est elle qui pose ce qui est pertinent et non pertinent. Plus exactement, comme tout est pertinent pour la société, la signification et la religion, c'est la religion qui organise, polarise et valorise le pertinent, qui le *hiérarchise* dans un usage du terme qui retrouve ici son sens initial” (Castoriadis, 1999b, p.465).

A instituição heterônoma da sociedade e a religião são essencialmente idênticas. Ambas visam ao mesmo objetivo e pelos mesmos meios. Elas não visam apenas à organização da sociedade, mas procuram dar *uma* significação. Elas *devem* mascarar o Caos, e particularmente o Caos em que consiste a própria sociedade. Elas o mascaram ao reconhecê-lo infundadamente, pela sua apresentação/ocultamento, ao fornecer-lhe uma Imagem, uma Figura, um Simulacro (Castoriadis, 2002a, p. 394)⁸.

Há, na religião, a ideia de uma *transcendência* separada da *imanência*. E essa transcendência implica a ideia de um absoluto, de algo que está completamente separado da imanência, ao passo que, como origem da sociedade, o caos, que é a origem da sociedade, não está separado do mundo. Existe na imanência uma fonte perpétua de criação e destruição, de temporalidade. Para tanto, o que a religião chama de transcendência é, para ele, o abismo sob uma forma ocultada. Desde os primeiros vestígios da vida humana saída da condição de mera animalidade, a humanidade fez a experiência dessa *transcendência*, mas tal experiência não significou a aceitação do abismo, pois a religião exerceu seu papel, respondendo a essa incapacidade da humanidade de aceitar a *transcendência*, o caos, de enfrentá-lo.

Aquilo que se pôde denominar de a necessidade de religião corresponde à recusa da humanidade de reconhecer a alteridade absoluta, o limite de toda significação estabelecida, o avesso inacessível que constitui para cada direito a que se chega, a morte que se aloja em cada vida, o não-sentido que cerca todo sentido e nele penetra (Castoriadis, 2002a, p. 399).⁹

Castoriadis afirma que, até o surgimento do capitalismo, momento da decomposição das sociedades religiosas no Ocidente, as significações imaginárias das sociedades foram *predominantemente* religiosas: a exceção constitui-se a *pólis* democrática grega. Todas as outras sociedades conhecidas eram religiosas. A Modernidade nasceu, portanto, de duas significações imaginárias: a significação que encarna o projeto moderno de autonomia, retomado aos gregos, e implica o

⁸ “L'institution hétéronome de la société et la religion sont d'essence identique. Elles visent, toutes les deux, le même et par les mêmes moyens. Elles ne visent pas simplement l'organisation de la société. Elles visent à donner *une* signification à l'être, au monde et à la société, et la *même* signification. Elles *doivent* masquer le Chaos, et en particulier le Chaos qu'est la société elle-même. Elles le masquent en le reconnaissant à faux, par sa présentation/occultation, en en fournissant une Image, une Figure, un Simulacre” (Castoriadis, 1999b, p. 466).

⁹ “Ce que l'on a pu appeler le besoin de religion correspond au refus des humains de reconnaître l'altérité absolue, la limite de toute signification établie, l'envers inaccessible qui se constitue pour tout endroit où l'on accède, la mort qui loge dans toute vie, le non-sens qui borde et pénètre tout sens” (Castoriadis, 1999b, p. 472).

questionamento de todas as formas instituídas de heteronomia, em especial a autoridade da religião. Para a Modernidade nascente, não se tratava apenas da redução da religião a um aspecto da vida privada (embora as instituições religiosas ainda tenham considerável força política capaz de exercer influência sobre governos), mas de questionar os *fundamentos* da religião: e a Reforma Protestante seria impensável sem essa nova significação imaginária. Por outro lado, intimamente ligada ao advento do capitalismo, emerge, na Modernidade, o que Castoriadis denomina de “aspiração ao domínio racional e ampliado da realidade”. Citando Lessing, Castoriadis diz que “as Luzes, a Modernidade representam o fato de não se aceitar mais a ideia de revelação, a ideia de providência, a ideia de danação eterna.” (Castoriadis, 2007c, p. 55)¹⁰.

Uma sociedade instituída de forma *heterônoma* instaura uma clivagem entre suas dimensões instituinte e instituída, encobrindo a autocriação. Mas a *heteronomia social* não é essencial ou estrutural da sociedade: ela tem um papel na estabilização da instituição frente à instabilidade do Caos. Com isso, a instituição atribui-se uma origem extrassocial, procurando escapar à alteração própria da atividade criadora. “Ao postular sua instituição como tendo sido imposta por uma fonte exterior a ela, a sociedade encobre o Caos, ou estabelece com ele um compromisso, defendendo-se contra o Abismo que ela, em si mesma, é” (Castoriadis, 2002a, p. 404).¹¹ Castoriadis pensa não ser possível “explicar” a heteronomia da sociedade, tampouco *explicar* por que a religião ocupa a significação central desse tipo de instituição social. O que é possível é elucidarem-se alguns aspectos desse fenômeno. “Ou, em outras palavras: o *enigma da sociedade heterônoma* e o *enigma da religião* são, em grande parte, um único e mesmo enigma” (Castoriadis, 2002a, p. 404)¹².

Não sou autônomo a menos que eu seja a origem daquilo que será (*arché tón
ésoménom*, dizia Aristóteles), e sei que o sou. Aquilo que será — aquilo que eu farei —, entendido de forma não trivial, nada tem a ver com o monte de feno para o qual decido dirigir-me de preferência a outro monte equidistante

¹⁰ “Les Lumières, la modernité, c'est le fait de ne plus accepter l'idée de révélation, l'idée de providence, l'idée d'une damnation éternelle” (Castoriadis, 2002c, p. 45).

¹¹ “En posant son institution comme imposée par une source extérieure à elle, la société recouvre le Chaos, ou établit un compromis avec lui, elle se défend contre l'Abîme qu'elle est en elle-même” (Castoriadis, 1999b, p. 478).

¹² “Autrement dit: l'éigma de la société hétéronome et l'éigma de la religion sont, pour une très large part, une et la même éigma” (Castoriadis, 1999b, p. 478).

— tem a ver, sim, com o *sentido* daquilo que farei, de meus atos, de minha vida. Sentido que não é contingente, nem necessário, que está além ou alhures; ele só poderia ser necessário no quadro de solipsismo absoluto, e só poderia ser contingente se eu me situasse, em relação a mim mesmo, em posição de absoluta exterioridade (Castoriadis, 2002a, p. 405)¹³.

3. A imaginação na tradição filosófica: a descoberta da imaginação

Questão central na obra de Castoriadis, a imaginação foi, segundo ele, quase sempre compreendida, na história da filosofia, como uma função auxiliar, secundária ao pensamento e à criação humana. Ao definir a imaginação como mera representação da realidade ou como combinação de imagens fornecidas pela percepção, ela mesma incapaz de criar seus próprios objetos, a tradição reduziu o conceito a uma de suas funções. Pois tornar presente no pensamento aquilo que é ou foi dado pela percepção é próprio do que Castoriadis denominou *imaginação segunda*. Ao submeter a imaginação a essa redução, a tradição oculta o caráter criador da imaginação, associando toda criação ao sonho, ao engano, a um aspecto auxiliar e instrumental.

A despeito de alguns filósofos terem vislumbrado essa dimensão propriamente criadora da imaginação, chegando mesmo a tematizá-la, por diversas razões à *descoberta* da imaginação sempre se seguiu seu ocultamento. Criticar essas reduções não é uma tarefa simplesmente acadêmica: trata-se também de revelar, no âmago da racionalidade em nome da qual se afastou o poder humano de iniciativa, a obra da imaginação radical da sociedade:

Na linguagem corrente, opuseram o imaginário como ficção ao que não é ficção: o real e o racional. Oposição clara para a vida corrente num mundo social dado; mas que se torna obscura e enigmática se começarmos a nos indagar. Que é o real? Quando consideramos a história, constatamos que cada sociedade institui seu real. O que é e o que não é, o que existe, variam de uma sociedade para outra. O próprio Marx diz, em algum lugar, que o

¹³ “Je ne suis pas autonome que si je suis origine de ce qui sera (*archè tōn esomenōn*, disait Aristote) et me sais comme tel. Ce qui sera — ce que je ferai —, compris non trivialement, ne concerne pas le tas de foin distant, mais le sens de ce que je ferai, de mes actes, de ma vie. Sens qui n'est ni contingent, ni nécessaire, qui est au-delà, ou ailleurs ; il ne pourrait être nécessaire que dans le solipsisme absolu, et contingent que si je me plaçais, par rapport à moi-même, dans une position de totale extériorité” (Castoriadis, 1999b, p. 479).

Apolo de Delfos era, para os gregos, um poder tão real quanto qualquer outro. O mesmo se aplica aos espíritos numa sociedade arcaica, Deus numa sociedade monoteísta etc. Da mesma forma, o que é “lógico” e o que não é, assim como a ideia do que é uma *verificação*, diferem de uma sociedade para outra. Há, a cada vez, instituição da realidade e da racionalidade pela sociedade considerada (Castoriadis, 2006, p. 137)¹⁴.

Castoriadis examinou diferentes tratamentos conferidos à imaginação por parte dos principais filósofos antigos e modernos, mostrando como revelaram ou ocultaram o seu caráter criador. Em *A descoberta da imaginação*, Castoriadis (1999b, p. 409-454 / 2002a, p. 347-384) mostra como Parmênides, com sua concepção de determinação do ser, e Platão, que vê a imaginação como ficção e ilusão, foram os primeiros a ocultar a dimensão criadora da imaginação. Embora Aristóteles tenha descoberto a imaginação primeira, ele não avançou em sua própria intuição e não chegou a romper totalmente com a definição clássica da imaginação segunda. Kant teria *redescoberto* a potência criadora da imaginação, mas também não rompeu com o pensamento herdado, retornando à imaginação segunda. Embora tenha sua obra atravessado a ideia de imaginação primeira, Freud deixou de lado as consequências do que sua obra já enunciava.

Conquanto esteja em Parmênides a origem do ocultamento da imaginação como uma dimensão criadora (Cf. Poirier, 2004, p. 102), ao restringir o cognoscível aos seres inteiramente determinados, ele expulsa a criação do domínio da realidade pensável e rejeita a possibilidade de analisar o surgimento de novas formas e novas figuras. Seu princípio da determinação impede a aceitação da criação e da alteração: o ser é sempre dado como idêntico a si mesmo, um contínuo todo igual,

Mas, imóvel, nos limites de grandes liames
é sem princípio e sem fim, pois o gerar-se e o perecer
foram afastados para longe e rechaçou-os uma certeza veraz.
idêntico no idêntico [lugar] ficando, em si mesmo jaz
e assim, fixo, permanece, pois a Necessidade inflexível

¹⁴ “Dans le langage courant, on a opposé l’imaginaire comme fiction à ce qui n’est pas fiction : le réel et le rationnel. Opposition claire pour la vie courante à l’intérieur d’un monde social donné ; mais qui devient obscure et énigmatique si on commence à s’interroger. Qu’est-ce que le réel ? Lorsqu’on considère l’histoire, l’on constate que chaque société institue son réel. Ce qui est et n’est pas, ce qui existe et n’existe pas, varient d’une société à l’autre. Marx lui-même dit quelque part que l’Apollon de Delphes était pour les Grecs une puissance aussi réelle que n’importe quelle autre. Il en est de même pour les esprits dans une société archaïque, Dieu dans une société monothéiste, etc. De même, ce qui est « logique » et ce qui ne l’est pas, l’idée aussi de ce qu’est une *vérification*, différent d’une société à l’autre. Il y a chaque fois *institution* de la réalité et de la rationalité par la société considérée” (Castoriadis, 2011, p. 182).

o mantém nas cadeias do limite, que o encerra em torno,
pois é o Destino que o ser não seja ilimitado:
pois de nada é carente, enquanto o não-ser carece de tudo
(Parmênides, fragmento 8, apud Reale, 1993, p. 110).

Castoriadis localiza no *Timeu*, de Platão, uma concepção de tempo como diferenciação dele mesmo, isto é, o tempo como *imagem móvel da eternidade imóvel* (Cf. Platão, *Timeu*, 37c-38a) e a temporalidade como uma repetição. Apesar da mudança aparente, o que é percebido não passa de uma alteridade do mesmo, a diferença a partir do idêntico. A temporalidade, então, só pode ser compreendida como imitação imperfeita da eternidade, expressão da decadência. “A criação, no quadro do pensamento herdado, é impossível. A criação da teologia só é evidentemente uma pseudocriação; ela é fabricação ou produção” (Castoriadis, 1999c, p. 292 / 2007a, p. 232).¹⁵ Para Caumière, trata-se da distinção entre o que é o novo e o que é diferente.

Importa distinguir o *novo* e o *diferente*. Se a elipse pode ser dita diferente do círculo, é preciso reconhecer que a *Divina Comédia* e a *Odisseia* são outras, do mesmo modo como a sociedade capitalista é *outra* em relação à sociedade feudal. Percebemos melhor o que leva Castoriadis a evitar o amálgama dos dois termos: uma elipse é constituída dos mesmos pontos que o círculo, mas dispostos de maneira *diferente*, de modo que ela pode ser derivada desse último; o novo ou o outro, ao contrário, não pode jamais ser produzido a partir “de lei ou de grupos de leis identitárias”. Assim, o outro [...] não é derivado de nenhum ser determinado, não provém de nada; ele não provém, ele *advém*; ele é manifestação da criação, ele é criação (Caumière, 2007, p. 63-64).¹⁶

Castoriadis critica também a relação entre a imaginação e o conhecimento, presente no *Livro VI* da *República*, no qual sucede uma hierarquia do conhecer, com graus diferentes de conhecimento: nessa hierarquia, a imaginação ocupa o lugar mais baixo. Nesse sentido, é possível ver na imaginação uma ambivalência, pois ela permite ao homem representar os objetos ausentes, o que, para Platão, não deixa

¹⁵ “La création, dans le cadre de la pensée héritée, est impossible. La création de la théologie n'est évidemment qu'une pseudo-création; elle est fabrication ou production” (Castoriadis, 1999c, p. 292).

¹⁶ “Il importe de distinguer le nouveau et le différent. Si l'ellipse peut être dite différente du cercle, il faut reconnaître que la Divine Comédie et l'Odyssée sont autres, tout comme la société capitaliste est autre que la société féodale. On perçoit mieux ce que pousse Castoriadis à éviter l'amalgame des deux termes : une ellipse est constituée des mêmes points que le cercle, mais agencés de manière différente, de sorte qu'elle peut bien provenir de ce dernier ; le nouveau ou l'autre, au contraire, ne peut jamais être produit à partir « de loi ou groupes de lois identitaires ». Ainsi, l'autre [...] n'est dérivé d'aucun être déterminé, ne provient de rien ; il ne pro-vient pas, il ad-vient ; il est manifestation de la création, il est création” (Caumière, 2007, p. 63-64).

de ser útil ao conhecimento. Entretanto ela pode ser também uma fonte de imagens fantasiosas que, ao invés de levar ao conhecimento verdadeiro, produz uma série de fantasias enganosas, que os homens podem tomar como reais¹⁷.

Para Platão, as formas de conhecimento são duas: a *dóksa* é considerada a mais baixa, uma vez que seu objeto é o mundo sensível; e a *episthémē*, a mais alta forma de conhecimento, voltada para o suprassensível. O conhecimento do suprassensível ocorre em dois graus: a *diánoia*, conhecimento mediano, e a *nóesis*, intelecção. O primeiro grau, o do conhecimento mediano, alude ao conhecimento das realidades de *natureza matemático-geométrica*, ao passo que o segundo grau é a *dialética* pura das ideias. A forma inferior de conhecimento, a *dóksa*, compreende dois graus: a *eikásia* (imaginação) e a *pístis* (crença). Elas representam os dois graus de conhecimento do mundo sensível, sendo a *imaginação* o lugar dos sonhos e das imagens das coisas, ao passo que a crença refere-se às coisas mesmas, aos objetos sensíveis. Como a forma mais baixa de conhecimento, a *dóksa* tem um caráter dúbio, pois muitas vezes pode ser um conhecimento verdadeiro, mas sem nunca ter em si mesma a garantia de sua veracidade. No *Livro VI*, Platão descreve a hierarquia do conhecimento, definindo o lugar ocupado pela imaginação.

Sendo assim, imagina uma linha cortada em duas partes desiguais, a qual dividirás, por tua vez, na mesma proporção: a do gênero visível e a do inteligível. Assim, de acordo com o grau de clareza ou obscuridade de cada uma, acharás que a primeira seção do domínio do visível consiste em imagens. Dou nome de imagens, em primeiro lugar, às sombras; depois, aos simulacros formados na água e na superfície dos corpos, lisos e brilhantes, e a tudo o mais do mesmo gênero, se é que me comprehendes. (...) Agora, para essas quatro seções, admite outras tantas operações do espírito: razão para a mais elevada; entendimento, para a que se lhe segue; à terceira atribuirás a fé, e à última a conjectura, e as distribui segundo o critério de que quanto mais particular cada uma delas da verdade, tanto maior evidência alcançará (Platão, *A República* VI, 510 a, 511e).

No livro VII, também vemos o modo como Platão atribui à imaginação esse caráter enganador e, por vezes, falseador da realidade. No mito da caverna, é descrita a ilusão criada pela imaginação e como esta pode nos enganar sobre a natureza do real, levando-nos a tomar o falso por verdadeiro. Em tal alegoria, Platão relata a história de homens vivendo no fundo de uma caverna, acorrentados desde pequenos pelo pescoço e pernas, de tal modo que o seu olhar é direcionado para o

¹⁷ Cf. PLATÃO, *A República*, VI, 509 c ss.

fundo dessa morada subterrânea. E é nesse fundo que são projetadas sombras de todo tipo de objeto e, não sabendo que é uma ilusão ou, em outros termos, uma percepção de *segunda mão*, tomam as sombras pelos objetos mesmos. Assim, mais uma vez, Platão reforça a noção de imaginação como o mais baixo grau de conhecimento, fonte de enganos, erros, ignorância, pois “nos faz tomar as imagens pela realidade e nos aprisionar numa ilusão tão forte que temos a certeza de estar em posse da verdade” (Poirier, 2004, p. 93)¹⁸.

Para Castoriadis, Aristóteles é o primeiro a tematizar e a discutir a imaginação *primeira*. A imaginação é pensada como uma faculdade que permite a retenção das imagens do sensível, que constitui a memória, mas é também a capacidade de fazer a combinação de objetos ausentes.

Que a imaginação não é parte do sensível, é evidente a partir disso: pois a percepção sensível é ou uma potência, como a visão, ou uma atividade, como o ato de ver. No entanto algo pode aparecer para nós mesmo quando nenhuma delas subsiste — como, por exemplo, as coisas em sonhos. Além disso, a percepção sensível está sempre presente, mas não a imaginação. E, se ela fosse o mesmo que a percepção sensível em atividade, então seria possível substituir imaginação em todas as feras; mas não parece ser assim, por exemplo, nas formigas, abelhas e vermes. Depois, as percepções sensíveis são sempre verdadeiras e a maioria das imaginações é falsa. Além disso, quando estamos em atividade acurada no que concerne a um objeto perceptível, não o percebemos claramente. É nesse caso que a percepção seria verdadeira ou falsa. E, como já dissemos, imagens aparecem para nós mesmo de olhos fechados.

A imaginação tampouco poderia ser uma das disposições que são sempre verdadeiras, tal como, por exemplo, a ciência e o intelecto, pois também há a imaginação falsa (Aristóteles, *De anima*, 428 a 5-16).

Com efeito, a imaginação não é pensamento, nem opinião, *dóksa*, conhecimento que pode ser verdadeiro ou falso, mas uma criação que só depende do próprio homem, enquanto a *dóksa* não está sob tal dependência. O homem não tem controle sobre o fato de ter ou não opiniões. A opinião é uma dimensão do

¹⁸ “nous faire prendre les images pour la réalité, et nous emprisonner dans une illusion d'autant plus forte que nous avons la certitude d'être en possession de la vérité” (Poirier, 2004, p. 93).

conhecimento que está sempre acompanhada pela paixão e emoção, sentimentos que, de acordo com Aristóteles, estão ausentes na imaginação.

É encerrando essa discussão, pela constatação de que a imaginação é uma espécie de movimento, impossível sem a sensação, possível apenas em relação a seres sencientes e a objetos dos quais há sensação, e de que o ato da sensação pode engendrar um movimento que necessariamente será semelhante à sensação, Aristóteles chega à já mencionada definição da imaginação, como “movimento que sobrevém a partir da sensação em ato”. Como tal, ela poderá ser causa de muitas ações e paixões para o ser que a possui, e será suscetível tanto de verdade como de erro. Essa última possibilidade é consequência direta da dependência, claramente pressuposta aqui, da imaginação relativamente à sensação. Há sensação dos sensíveis próprios (o branco, o doce) e essa é “sempre verdadeira” (e, nesse ponto, única vez no tratado, Aristóteles acrescenta: “ou então comporta apenas um erro mínimo”, 428 b 19). Há, a seguir, sensação do objeto junto ao qual vão os sensíveis próprios, o objeto do qual os sensíveis próprios são os concomitantes: esse objeto branco é percebido como o filho de Cleonte. É certo tratar-se de um objeto branco, mas pode ser que ele não seja o filho de Cleonte. Há, por fim, sensação dos sensíveis comuns (por exemplo, movimento, grandeza), acerca dos quais as possibilidades de erro são as mais ponderáveis (cf. a questão da grandeza aparente). Ora, diz Aristóteles, a possibilidade da verdade/erro da imaginação será diferente conforme o gênero de sensação do qual ela origina-se. No caso da primeira espécie de sensação (sensação de sensíveis próprios), a imaginação será verdadeira desde que a sensação esteja presente. Mas, no caso das duas outras, esteja a sensação presente ou ausente, a imaginação será (ou, poderia ser, eíen) falsa, e isso tanto mais quanto mais distante estiver o objeto sensível ([Aristóteles, *De anima*] 428 b 17-30) (Castoriadis, 2002a, p. 360-361)¹⁹.

Caracterizada por Aristóteles como completamente dependente da sensação a ela homogênea e por ela causada, a imaginação aparece como um duplo da sensação, um par supérfluo, cuja única função parece ser a de “multiplicar consideravelmente as possibilidades de erro inerentes às sensações do objeto comitante e às dos sensíveis comuns” (Castoriadis, 2002a, p. 361)²⁰.

Mas algo parece ter passado despercebido a muitos dos comentaristas e

¹⁹ “C'est en conclusion de cette discussion, à partir de constatation que l'imagination est une espèce de mouvement, impossible sans la sensation, possible seulement pour des êtres sentants et pour des objets dont il y a sensation, et que l'acte de la sensation peut engendrer un mouvement lequel sera nécessairement semblable à la sensation, qu'Aristote parvient à la définition de l'imagination déjà mentionnée, comme « mouvement qui advient à partir de la sensation en acte ». Comme telle, elle pourra être cause de beaucoup d'actions et de passions pour l'être qui la possède, et sera susceptible aussi bien de vérité que d'erreur. Cette dernière possibilité est une conséquence directe de la dépendance, ici clairement présupposé, de l'imagination à l'égard de la sensation. Il y a sensation des sensibles propres (le blanc, le doux) qui est « toujours vraie » (et à cette occasion, pour la seule fois dans le traité, Aristote ajoute : « ou bien ne comporte qu'une erreur minime », 428b 19)” (Castoriadis, 1999b, p. 425-426).

²⁰ “multiplier considérablement les possibilités d'erreurs inhérentes à la sensation de l'objet comitant et à celles des communs” (Castoriadis, 1999b, p. 426).

intérpretes de Aristóteles: no livro III do *De anima*, há uma definição de imaginação, que parece corresponder à imaginação *primeira*.

A alma dotada de reflexão dispõe de representações que atuam como sensações. E, quando um bem ou um mal é afirmado ou negado, há igualmente movimento de fuga ou de perseguição. Assim, a alma não pensa sem representação (Aristóteles, *De anima* 431 a 14-15)²¹.

Nessa passagem, há uma concepção de imaginação como condição necessária para a apreensão do inteligível nas formas sensíveis — condição necessária para a consciência, a memória e o julgamento — tanto quanto como exigência para a produção de um correlato psíquico que faça as vezes da sensação sem o qual nenhuma abstração pura — conceito, ideia, inteligível — poderia ser captado pelo composto humano.

E eis que, de atividade derivada e secundária em relação à sensação, a imaginação torna-se a condição necessária para que possa haver, para o sujeito, isto que se pode denominar de experiência sensível — e que vai sempre muito além do ato da sensação — e para que possa haver o que, de forma bastante ampla, podemos denominar de pensamento. [...] Haveria, pois, diz Castoriadis, como atividade originária e constitutiva do sujeito, uma imaginação racional e deliberativa — pela qual se conhecem e julgam-se os dados da sensibilidade — e uma imaginação sensível — pela qual somente se pode conhecer e dar sentido ao que, sem isso, seria uma abstração não correspondendo a nada (Valle, 2011, p. 7-8).

Castoriadis identifica a potência criadora implícita na *phantasia* aristotélica, que é dada como condição primeira do conhecimento das coisas sensíveis (Cf. Valle, 2011a), tanto como para o pensamento das coisas inteligíveis: a *phantasia* fornece à alma o objeto sensível sob uma forma inteligível, tanto quanto, sob uma forma sensível, mas sem matéria, os inteligíveis. Todavia essa grande descoberta aristotélica permanece sem continuidade e sem elaboração posterior.

Castoriadis, e também Kant, na *Crítica da faculdade do juízo* (1985), examinando o juízo estético, soube reconhecer o trabalho original da imaginação criadora. Para o filósofo alemão, a imaginação presente no processo artístico põe

²¹ "...l'âme douée de réflexion dispose de représentations qui tiennent lieu de sensations. Et quand un bien ou un mal se trouve énoncé ou nié, il y a également un mouvement de fuite, ou de poursuite. Aussi l'âme ne pense-t-elle jamais sans représentation." (Aristote. *De Anima*, III, 7. trad. Bodéus.). Castoriadis (1999b, p. 415) assim traduz: "Et pour l'âme pensante les phantasmes sont comme des sensations. (...) C'est pourquoi jamais l'âme ne pense sans phantasme..." ["Para a alma pensante, as fantasias são como sensações... É por isso que a alma jamais pensa sem fantasia..."] (2002a, p. 352)].

em movimento a criação, contudo, salienta Castoriadis, essa questão não é desenvolvida e o termo não reaparece ao longo do texto. Kant fala de *obra de gênio*, da capacidade da obra de arte de expressar formas completamente originais:

As belas-artes são as artes do gênio; e a obra do gênio é uma *criação* — embora o próprio Kant não empregue esse termo. Ela é nova, não apenas “numericamente”, mas essencialmente, dado que estabelece novas normas: ela é um novo *eidos*. Do mesmo modo, ela é igualmente “modelo”, “protótipo” (*Muster*). Mas modelo de quê? E para fazer o quê? O termo é estranho, já que tenderíamos naturalmente a dar a resposta: um modelo a imitar; ora, Kant rejeita e condena a imitação, de maneira severa e fundamentada, e insiste fortemente na originalidade essencial que ele apresenta como a marca distinta da obra de arte, isto é, do gênio (*ah*, se ao menos tivesse sido possível fazer as pessoas compreenderem essa identidade arte=gênio, nesses dois últimos séculos...) (Castoriadis, 2002a, p. 294)²².

Kant criou uma teoria estética inovadora, que rompeu com a visão clássica. Esta última, inspirada, sobretudo, em Platão, concebia a arte como uma atividade de imitação do real: sendo imitação de um objeto verdadeiro, a arte é, para Platão, imagem de uma imagem, que oculta o verdadeiro, semeia a falsidade e, por isso, deseduca, provocando no humano o recurso às faculdades irracionais da alma. Kant rompe com semelhante perspectiva que, operando com critérios de perfeição, simplicidade, harmonia, unidade, define a obra de arte a partir de sua função mimética. Consoante o autor, a obra de arte é produzida pelo *gênio*, cujo talento, sendo “faculdade inata produtiva do artista, pertence à natureza”. Diz Kant: “o *gênio* é a inata disposição de ânimo (*ingenium*) pela qual a natureza dá as regras à arte” (Kant, 1985, § 46). A arte é, assim, *criação*, e não simples cópia ou imitação: ela não é imagem de nada, a não ser de si mesma. Observe-se que, ainda aqui, a palavra *criação* jamais será mencionada; mas há, no pensamento kantiano, a noção de imaginação como um fazer vir ao mundo formas que não são cópias de modelos já existentes. Mas a estética é exceção, pois, em geral, ao falar do domínio cognitivo, Kant não vê a imaginação.

²² “Les beaux-arts sont les arts du génie ; est l’œuvre du génie est une *création* — bien que Kant lui-même n’emploie pas ce terme. Elle est nouvelle, non pas « numériquement », mais essentiellement, en ce qu’elle pose de nouvelles normes : elle est un nouvel *eidos*. Aussi est-elle également « modèle », « prototype » (*Muster*).

Mais un modèle de quoi, et pour quoi faire ? Le terme est étrange, puisqu’on s’attendrait naturellement à cette réponse : un modèle à imiter ; or Kant rejette et condamne, sévèrement et à juste titre, l’imitation et insiste fortement sur l’originalité essentielle qu’il présente comme la marque distinctive de l’œuvre d’art, c’est-à-dire du génie (*ah*, si seulement on avait pu faire comprendre aux gens cette identité, art = génie, depuis deux siècles...)” (Castoriadis, 1999b, p. 346).

A imaginação aparece, também, na *Crítica da faculdade de julgar*, mas ela é apenas mencionada, e não utilizada. A origem da obra de arte é, aí, atribuída a uma potência criadora, mas essa potência criadora não está associada à imaginação e não é chamada de criadora (Kant fala em schaffen, não em schöpfen; essa última palavra só aparece uma única vez, em um contexto indiferente). Essa potência é o gênio, mas o gênio trabalha como natureza (als Natur). Fruímos, na obra de arte, do “livre jogo da imaginação, em conformidade com as leis do entendimento”, mas o valor da obra de arte repousa em apresentar, na intuição, as Ideias da razão (Castoriadis, 2008b, p. 287 / 1999a, p. 254-255).

Freud também foi criticado por Castoriadis por não ter sido capaz de romper com a concepção tradicional em que a imaginação aparece de forma antinômica. Na obra de Freud, a palavra *Einbildung*, usada para designar imaginação, apareceu apenas duas vezes no Índex geral das obras completas em alemão de Freud, o *Gesamtregister* (índice geral) dos *Gesammelte Werke* (obras completas) e, ainda assim, tal como aparece nesses escritos, essa palavra não tem relação com a *imaginação* do neurótico. O termo mais recorrente nesse Índex é *Phantasie*, fantasia, *Phantasiein*, fantasmar, que, para Freud, tem sua origem na percepção empírica, ou seja, a *Phantasie* é a reprodução daquilo que é percebido, não havendo nada nela que não tenha relação com coisas e situações vividas. Freud acrescenta, conforme assevera Castoriadis, que fantasia não é apenas percepção, mas também fragmentos dos processos de pensamento.

Tudo se passa como se esses “fantasmas” fossem apenas o produto de uma atividade recombinatória — e, portanto, em nada originária ou criadora. E, quando Freud será confrontado ao problema dos “fantasmas originários”, privados de fonte real “atual” (na vida), buscará uma mítica fonte “real” na filogênese. O que temos aqui é a velha concepção da imaginação na psicologia, como pura combinatória de elementos anteriormente fornecidos à psique, isto é, fornecidos pelo aparelho perceptivo, ou, como diz Freud em *Projeto para uma psicologia científica* (1895), pelo sistema dos neurônios Ψ (Castoriadis, 2008b, p. 293 / 1999a, p. 259).

O que Castoriadis chama de imaginação não tem um estatuto psíquico no pensamento freudiano, sendo a imaginação não mais que uma atividade derivada e secundária. Castoriadis, que se tornara psicanalista nos anos de 1970, chama atenção para este estranho paradoxo na obra de Freud: embora seu pensamento seja permeado pela noção de imaginação, ela é, em sua obra, apenas uma atividade secundária, combinatória, derivada da percepção sensorial. Conforme Castoriadis, ainda que se possa dizer que “a totalidade da obra de Freud só trata de imaginação” (Castoriadis, 2008b, p. 293 / 1999a, p. 259), ele fez tão somente o que já vinha sendo feito há dois milênios, isto é, o ocultamento da imaginação radical.

O motivo desse ocultamento parece-me evidente. O reconhecimento da imaginação mostra-se a Freud como incompatível com o “projeto para uma psicologia científica”, como, para Aristóteles, talvez, e certamente para Kant, a imaginação devia ser finalmente colocada em seu lugar, um lugar subordinado ao da Razão (Castoriadis, 2008b, p. 294 / 1999a, p. 260).

Na filosofia de Castoriadis, ao contrário, não é simplesmente a capacidade de combinar elementos fornecidos pela percepção, que num jogo combinatório produz uma forma variante, que não sendo nova, é apenas diferente. Mas a imaginação é criação, capacidade de fazer emergir o que escapa a toda determinação. A imaginação tem esse poder de pôr novas formas, mesmo utilizando elementos que já existem, mas apresentando uma forma inteiramente nova. A imaginação é radical porque cria *ex nihilo*, e não *in nihilo* ou *cum nihilo*, quer dizer que, ainda que possa criar *imagens* no sentido comum do termo, ela cria também e mais ainda significações e instituições. Ele define a imaginação humana como uma *vis formandi a-causale*, o que não quer dizer que a criação é *incondicionada* ou *absoluta*, mas que as relações não são causais.

A sede dessa *vis formandi* no homem singular é a imaginação radical, isto é, a dimensão determinante de sua alma. A sede dessa *vis* como imaginário social instituinte é o coletivo anônimo e, geralmente, o campo social-histórico (Castoriadis, 2008b, p. 272 / 1999a, p. 242).

Essa concepção de *imaginário radical* supõe que toda representação e todo pensamento possível sejam condicionados pelos esquemas e figuras criadas pela imaginação primeira. As distinções entre o que é real e fictício, inteligível e sensível, racional e irracional etc. são derivadas da imaginação radical. Segundo Poirier,

Para expressá-lo em um vocabulário moderno, podemos dizer que a imaginação radical forma “a condição transcendental” do pensável e do representável: ao fundo, sem essa *representação* primeira, ou mais exatamente sem essa *criação* primeira, não teria *nada* para o homem, nenhuma *imagem* ou *representação* das coisas (que essa *representação* seja “sensível” ou “inteligível”) [...] (Poirier, 2004, p. 97) ²³.

²³ “Pour l'exprimer en un vocabulaire moderne, on peut dire que l'imagination radicale forme la « la condition transcendante » du pensable et du représentable: au fond, sans cette présentation première, ou plus exactement sans cette création première, il n'y aurait rien pour l'homme, aucune image ou représentation des choses (que cette représentation soit « sensible » ou « intelligible ») [...]” (Poirier, 2004, p. 97).

4. O imaginário radical: as significações imaginárias sociais

O conceito de imaginário radical é essencial para a discussão sobre a origem das sociedades, sobre a história e as instituições. As explicações historicamente dadas a essas questões são predominantemente marcadas por uma visão econômico-funcional, na tentativa de reduzirem-se o sentido e a justificação da existência da instituição social e de suas características às exigências naturais e funcionais que pesam sobre a sociedade. É o que ocorre com Malinowski e Lévi-Strauss, para quem o modo de ser das sociedades — crenças, representações, hábitos, tradições, ritos e instituições — pode ser explicado pelo papel que os diferentes traços culturais desempenham no sistema social, de tal modo que estes só existem porque preenchem uma função vital.

Castoriadis critica também a explicação dada pelo marxismo, que vê nas instituições a representação dos meios adequados a partir dos quais a vida social organiza-se, tendo em vista a adaptação às exigências materiais da infraestrutura. Entretanto não deixa de reconhecer a validade da contribuição de Marx, e isso, sobretudo, por três razões:

a) A dinâmica social assenta-se no fato de as instituições não se adaptarem automática e espontaneamente à evolução da técnica, existe passividade, inércia e “atraso” recorrente das instituições em relação à infraestrutura (que deve ser, cada vez, rompido por uma evolução); b) Marx via claramente a autonomização das instituições como a essência da alienação — mas possuía finalmente uma visão “funcional” da própria alienação; c) as exigências da lógica própria da instituição, as quais podem separar-se da funcionalidade, não eram ignoradas, mas sua relação com as exigências do sistema social, cada vez, considerado e, principalmente, com “as necessidades de domínio da classe exploradora” permanece obscura ou então é integrada (como na análise da economia capitalista por Marx) na funcionalidade *contraditória* do sistema (Castoriadis, 2007a, nota 2, p. 140)²⁴.

²⁴ “a) La dynamique sociale repose sur le fait que les institutions ne s’adaptent pas automatiquement et spontanément à l’évolution de la technique, il y a passivité, inertie et « retard » récurrent des institutions pour rapport à l’infrastructure (qui doivent être chaque fois brisés par une révolution) ; b) Marx voyait clairement l’autonomisation des institutions comme l’essence de l’aliénation — mais avait finalement une vue « fonctionnelle » de l’aliénation elle-même ; c) les exigences de la logique propre de l’institution, qui peuvent se séparer de la fonctionnalité, n’étaient pas ignorées ; mais leur rapport avec les exigences du système social chaque fois considéré et notamment avec « les besoins de la domination de la classe exploiteuse » reste obscur, ou bien est intégré (comme dans l’analyse de l’économie capitaliste par Marx) à la fonctionnalité *contradictoire* du système” (Castoriadis, 1999c, nota 2, p. 172).

Mas Castoriadis não concorda com a ideia de que a instituição seja o modo pelo qual a sociedade responde às exigências da infraestrutura econômica, já que a redução da origem da instituição social à satisfação das *necessidades* ignora o fato de que tais necessidades são, também elas, o fruto de uma criação social. Malgrado não faça uma identificação automática e linear do marxismo com o funcionalismo, Castoriadis estende as críticas feitas à visão funcionalista também ao marxismo, já que eles têm em comum

[...] a ênfase em uma única e mesma coisa, a funcionalidade, o encadeamento sem falha dos meios e dos fins ou das causas e efeitos no plano geral, a estrita correspondência entre os traços da instituição e as necessidades “reais” da sociedade considerada, em resumo, sobre a circulação integral e ininterrupta entre um “real” e um “racional-funcional” (Castoriadis, 2007a, p. 140])²⁵.

Na época em que publicou *A instituição imaginária da sociedade*, em meados dos anos de 1970, o funcionalismo encontrava grande aceitação no meio acadêmico e o próprio marxismo era influenciado pela linguagem funcionalista. A elaboração da noção de *imaginário social instituinte* é, assim, paralela à crítica a essa tendência intelectual. Sem negar a existência de determinações naturais para as necessidades sociais e as funções que as instituições desempenham no atendimento dessas exigências vitais, Castoriadis atesta que a instituição não se reduz apenas a isso e que as explicações dadas pelo funcionalismo e pelo marxismo mostravam-se insuficientes.

A crítica ao funcionalismo foi feita a partir de *contraexemplos*, de casos que mostravam que nem sempre às instituições sociais correspondem funções do sistema. Além disso, a identificação do conjunto de necessidades sociais às únicas necessidades biológicas desconhece o caráter instituído dessas exigências — no entanto evidente, não somente na medida em que mesmo as imposições de ordem estritamente físicas ganham sentido e forma diferentes em cada contexto cultural, mas também porque os humanos são continuamente capazes de inventar e definir novas necessidades.

²⁵ “[...] on met l’accent sur une et la même chose, la fonctionnalité, l’enchaînement sans faille des moyens et des fins ou des causes et des effets sur le plan général, la correspondance stricte entre les traits de l’institution et les besoins « réels » de la société considérée, bref, sur la circulation intégrale et ininterrompue entre un « réel » et un « rationnel fonctionnel »” (Castoriadis, 1999c, p. 173).

Ao criticar o funcionalismo, que reduzia o simbólico ao aspecto funcional, ele mostra, mais uma vez, como tal explicação não dá conta da complexidade do social-histórico, o que é ilustrado com três exemplos (Castoriadis, 1999c, p.174-190 / 2007a, p. 142-154). Em primeiro lugar, ele cita o exemplo da *religião mosaica*, que tem um ritual altamente elaborado, repleto de detalhes, rico em símbolos que derivam do sentido de uma lei divina revelada aos homens. Como se constituíram os elementos simbólicos dessa religião? Em que esses símbolos respondem a uma exigência funcional? O culto é realizado num templo fechado, portanto, há necessidade de candelabros. Que materiais serão usados para fazer tais candelabros? Madeira, metal? Qual metal é mais precioso? As respostas a semelhantes questões mostram que a escolha dos símbolos ultrapassa a questão funcional.

Os detalhes possuem uma referência, não funcional, mas simbólica ao conteúdo (seja da realidade, seja do imaginário religioso: o candelabro tem sete lâmpadas). Os detalhes podem, enfim, ser determinados pelas implicações ou consequências lógico-racionais das considerações precedentes. Mas essas considerações não permitem interpretar de maneira satisfatória e integral um ritual qualquer. Primeiro, elas sempre deixam resíduos; no quádruplo entrelaçamento cruzado do funcional, do simbólico e de suas consequências, os furos são mais numerosos que os pontos cobertos. Em seguida, elas postulam que a relação simbólica é simples e natural, quando na verdade ela coloca problemas imensos: para começar, o fato de que a “escolha” de um símbolo não é nunca nem absolutamente inevitável, nem puramente aleatória. Um símbolo nem se impõe com uma necessidade natural, nem pode privar-se em seu teor de *toda* referência ao real (somente em alguns ramos da matemática se poderia tentar encontrar símbolos totalmente “convencionais” — mas uma convenção que valeu durante algum tempo deixa de ser pura convenção). Enfim, nada permite determinar as fronteiras do simbólico (Castoriadis, 2007a, p. 143-144)²⁶.

²⁶ “Les détails ont une référence, non pas fonctionnelle, mais symbolique, au contenu (soit de la réalité, soit de l’imaginaire religieux : le candélabre a sept branches). Les détails peuvent enfin être déterminés par les implications ou conséquences logiques-rationnelles des considérations précédentes. Mais ces considérations ne permettent pas d’interpréter de façon satisfaisante et intégrale un rituel quelconque. D’abord, elles laissent toujours des résidus ; dans le quadruple réseau croisé du fonctionnel, du symbolique et leurs conséquences, les trous sont plus nombreux que les points recouverts. Ensuite, elles postulent que la relation symbolique va de soi, alors qu’elle pose des problèmes immenses : pour commencer, le fait que le « choix » d’un symbolique n’est jamais ni absolument inéluctable, ni purement aléatoire. Un symbole ni ne s’impose avec une nécessité naturelle, ni ne peut se priver dans sa teneur de *toute* référence au réel (ce n’est que dans quelques branches de la mathématique que l’on pourrait essayer de trouver des symboles totalement « conventionnels » — et encore, une convention qui a valu quelque temps cesse d’être pure convention). Enfin, rien ne permet de déterminer dans cette affaire les frontières du symbolique” (Castoriadis, 1999c, p. 176-177).

Em segundo lugar, se, no direito, o simbolismo está completamente a serviço das relações sociais, expressas na propriedade, nas transações comerciais e nos contatos entre pessoas, instituições e grupos sociais, a visão econômico-funcional atribui ao direito uma função determinada pela economia e sua funcionalidade. Castoriadis observa que o direito romano é o exemplo que revela o caráter insuficiente de tal explicação, uma vez que, estudando sua origem e desenvolvimento histórico, é possível constatar que foi necessário esperar alguns séculos para que ele adquirisse uma forma *racional* e *sistemática*, o que só aconteceu no período entre a Renascença e o início do século XX. A evolução do direito testemunha um longo esforço para alcançar essa funcionalidade. Mas a lição deixada por essa evolução não é a funcionalidade do direito desde sua criação, e sim a relativa independência tanto do formalismo quanto do simbolismo em relação à funcionalidade. Essa evolução histórica revela que o simbolismo neutro, que recobre as instituições sem a elas nada acrescentar, um simbolismo completamente adequado ao funcionamento da sociedade e de suas instituições, soa, para Castoriadis, totalmente sem sentido.

O último exemplo fornecido por Castoriadis remete à Revolução Russa, que ilustra o simbolismo da linguagem e da instituição. Castoriadis cita Trotsky e o relato que este faz, em sua autobiografia, sobre o período que os bolcheviques tomaram o poder e formaram um novo governo. Essa nova situação política revolucionária exigia a mudança dos nomes dos cargos relacionados ao exercício do poder. Os termos *ministros* ou *Conselho de ministros* não agradavam a Lênin, uma vez que, originados na sociedade burguesa, não representavam a nova realidade social instaurada após a revolução. Trotsky então sugere os termos *comissários do povo* e *Soviete dos comissários do povo* em substituição aos termos até então usados. Castoriadis chama a atenção para o fato de que os novos termos não implicaram mudança substancial nas instituições. Existia, sim, um novo contexto social, mas havia também um nível intermediário, entre o novo contexto social e as novas instituições a ser criadas, a significação imaginária de um poder que se exercia num colégio fechado, por um grupo que representaria o cume de um aparelho administrativo separado dos administrados. A linguagem podia ter sido renovada, mas as instituições não. “A revolução criava uma nova linguagem e tinha coisas

novas a dizer, mas os dirigentes queriam dizer, com palavras novas, coisas antigas” (Castoriadis, 2007a, p. 148)²⁷.

É preciso concordar que a ordem do simbolismo não é rigorosamente autônoma: não somente ela pode ter um uso refletido e lúcido, mas ela reconhece, sobretudo, que ela remete-nos necessariamente a outra coisa que não ela mesma, a alguma coisa de mais profunda, a saber, o imaginário. Todo simbolismo pressupõe, com efeito, “a capacidade de ver numa coisa o que ela não é, de ver nela algo que não é”, o que é a condição última de toda linguagem e de toda representação (Tomès; Caumières, 2011, p. 134-135)²⁸.

A ideia de uma adequação entre uma lógica do simbolismo e uma ordem racional cria um grande obstáculo à compreensão do processo histórico. Ao conceber a criação de uma instituição por uma sociedade, a visão funcionalista atribui a esta um valor de racionalidade como se seu surgimento e seu processo histórico fossem regidos por um *espírito absoluto*. Tal compreensão da criação social leva, segundo Castoriadis, a ver na história a determinação do ser, mas frequentemente essa *racionalização* ou funcionalidade das instituições não está na origem da sociedade. O exemplo do direito romano comprova como o *alcance* da funcionalidade é um processo histórico, nunca totalmente realizado. Os exemplos da religião mosaica, do direito romano e da linguagem mostram que o simbolismo institucional detém uma relativa autonomia com relação ao aspecto funcional das instituições, sem, entanto, determinar o conteúdo da vida social.

A sociedade constitui seu simbolismo, mas não dentro de uma liberdade total. O simbolismo crava-se no natural e crava-se no histórico (ao que já estava lá); participa, enfim, do racional. Tudo isso faz com que surjam encadeamentos de significantes e significados, conexões e consequências, que não eram nem visadas nem previstas. Nem livremente escolhido, nem imposto à sociedade considerada, nem simples instrumento neutro e *médium* transparente, nem opacidade impenetrável e adversidade irredutível, nem senhor da sociedade, nem escravo flexível da funcionalidade, nem meio de participação direta e completa em uma ordem racional, o simbolismo determina aspectos da vida da sociedade (e não somente os que era suposto

²⁷ “La révolution créait un nouveau langage, et avait des choses nouvelles à dire; mais les dirigeants voulaient dire avec des mots nouveaux des choses anciennes” (Castoriadis, 1999c, p. 182).

²⁸ “Il faut convenir que l’ordre du symbolisme n’est pas rigoureusement autonome : non seulement il peut y avoir un usage réfléchi et lucide du symbolisme, mais il faut surtout reconnaître qu’il renvoie nécessairement à autre chose que lui-même, à quelque chose de plus profonde, à savoir l’imaginaire. Tout symbolisme présuppose un effet « la capacité de voir dans une chose ce qu’elle n’est pas, de la voir autre qu’elle n’est », ce qui est la condition ultime de tout langage et de toute représentation” (Tomès ; Caumières, 2011, p. 134-135).

determinar), estando, ao mesmo tempo, cheio de interstícios e de graus de liberdade (Castoriadis, 2007a, p. 152)²⁹.

É o que acontece, por exemplo, com a linguagem. Uma coisa é dizer que não escolhemos a nossa língua, pois, ao nascermos, ela já existe. Outra é acreditar que a linguagem domina o pensamento humano de tal modo que só pode ser dito aquilo que a linguagem permite-nos dizer. O simbólico e o homem possuem uma relativa autonomia e liberdade em relação à linguagem. Se o homem não pode jamais sair da linguagem, ainda assim ele pode mover-se nela e com ela tudo questionar, inclusive a própria linguagem e a relação que com ela estabelece o homem.

Isso nos remete ainda ao ser do mundo e ao ser da língua: sobre o mundo, há sempre outra coisa a dizer e a língua torna perpetuamente possível um dizer novo, seus determinados, enchendo o mundo indefinidamente de redetermináveis; *corpus* de significações disponíveis, de significados reduzidos, inertes, mortos, jazendo na língua, mas sempre em instância de ressurreição para uma nova vida gloriosa. Fixando, sem o que não poderia funcionar, a língua torna possível o não-fixável, sem o que não seria a língua. Longe de ser uma alienação do sujeito falante, a língua abre-lhe um espaço de mobilidade sem limite assinalável (Castoriadis, 1997, p. 182-183)³⁰.

Ora, assim como podemos fazer uso lúcido da linguagem, também podemos fazer o uso lúcido do simbolismo institucionalizado. Sendo o simbolismo “a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é” (Castoriadis, 2007a, p. 154),³¹ é preciso pensar o papel do imaginário na constituição da função simbólica. Por isso, para examinar a origem da *imaginação*

²⁹ “La société constitue son symbolique, mais non pas dans une liberté totale. Le symbolisme s'accroche au naturel, et il s'accroche à l'historique (à ce qui était déjà là) ; il participe enfin au rationnel. Tout cela fait que des enchaînements de signifiants, des rapports entre signifiants et signifiés, des connexions et des conséquences émergent, qui n'étaient ni visés ni prévus. Ni librement choisi, ni imposé à la société considérée, ni simple instrument neutre et médium transparent, ni opacité impénétrable et adversité irréductible, ni maître de la société, ni esclave souple de la fonctionnalité, ni moyen de participation directe et complète à un ordre rationnel, le symbolisme détermine des aspects de la vie de la société (et pas seulement ceux qu'il était supposé déterminer) en même temps qu'il est plein d'interstices et de degrés de liberté” (Castoriadis, 1999c, p. 188).

³⁰ “Cela nous renvoie encore à l'être du monde et à l'être de la langue : du monde, il y a toujours autre chose à dire, et la langue rend perpétuellement possible un dire nouveau. Êtres déterminés, remplissant le monde, indéfiniment redéterminables ; corpus de significations disponibles, de signifiés réduits, inertes, morts, gisant dans la langue mais toujours en instance de résurrection pour une nouvelle vie glorieuse. En fixant, sans quoi elle ne pourrait pas fonctionner, la langue rend possible le non-fixable, sans quoi elle ne serait pas langue. Loin qu'elle scelle une alienation du sujet parlant, la langue lui ouvre un espace, il faut encore que quelqu'un se meuve, et nous ne pouvons penser l'être de la langue sans penser l'être du sujet parlant” (Castoriadis, 1998, p. 177).

³¹ “la capacité de voir dans une chose ce qu'elle n'est pas, de la voir autre qu'elle n'est” (Castoriadis, 1999c, p. 191).

segunda — imaginação como representação, como combinação de imagens — e, portanto, da dimensão simbólica da sociedade, Castoriadis volta a recorrer à noção de um imaginário radical, faculdade original de pôr ou dar-se um conjunto de signos, de símbolos, de representações.

Por que, de todas as tribos pastorais que erravam no segundo milênio, antes de nossa era no deserto entre Tebas e a Babilônia, somente uma expediu ao Céu um Pai inominável, severo e vingativo, fazendo dele o único criador e o fundamento da Lei e introduzindo assim o monoteísmo na história? E por que, de todos os povos que fundaram cidades na bacia mediterrânea, somente uma decidiu que existe uma lei impessoal que se impõe até os Deuses, estabeleceu-a como consubstancial ao discurso coerente e quis fundamentar sobre esse Logos as relações entre os homens, inventando, assim, e em mesmo gesto, filosofia e democracia? (Castoriadis, 2007a, p. 156)³².

A resposta a estas questões é encontrada, de acordo com Castoriadis, na *imaginação radical*, noção que pode explicar a origem da sociedade e das instituições, mostrando como tais criações vão muito além do funcional, sendo apenas parcialmente funcionais. A prova de que a instituição simbólica da sociedade atende a muito mais do que a mera funcionalidade é fornecida pela sobrevivência de algumas formas culturais a despeito do total desaparecimento da realidade social que as produziu.

Desse modo, Castoriadis vê que as instituições formam uma rede simbólica, mas num sentido diferente ao proposto pelo estruturalismo, já que remetem a bem mais do que o puro simbolismo. E, de feito, a redução da instituição social a uma rede de símbolos avulta questões a que o estruturalismo não consegue responder. Logo, quando uma sociedade totêmica investe totemicamente nesta ou naquela espécie de animais, ela o faz, primeiramente, num sentido funcional; mas, quando uma sociedade investe totemicamente numa espécie de animais como *boas para pensar* e não *boas para comer* (Lévi-Strauss em *Le totémisme aujourd'hui*), há uma questão que escapa ao funcional:

³² "Pourquoi, de toutes les tribus pastorales qui ont erré au deuxième millénaire avant notre ère dans le désert entre Thèbes et Babylone, une seule a choisi d'expédier au Ciel un Père innommable, sévère et vindicatif, d'en faire l'unique créateur et le fondement de la Loi et d'introduire ainsi le monothéisme dans l'histoire ? Et pourquoi, de tous les peuples qui ont fondé des cités dans le bassin méditerranéen, un seul a décidé qu'il y a une loi impersonnelle que s'impose même aux Dieux, l'a posée comme consubstantielle au discours cohérent et a voulu fonder sur ce Logos les rapports entre les hommes, inventant ainsi et du même coup philosophie et démocratie ?" (Castoriadis, 1999c, p. 193)

...por que essas espécies são “melhores para pensar” do que as outras, por que tal par de oposições é escolhido de preferência aos inúmeros outros oferecidos pela natureza, pensar por quem, como — em suma, ela não deve servir para esvaziar a pergunta do conteúdo, para eliminar a referência ao significado (Castoriadis, 2007a, p. 166)³³.

Segundo Castoriadis, a instituição simbólica é parte essencial da criação total da sociedade e das *significações imaginárias sociais* que a fazem existir. Essas *significações*, embora vinculadas às estruturas significantes, a elas não se reduzem, nem são por elas determinadas.

Existe um sentido que jamais pode ser dado independentemente do *todo signo*, mas que não é a oposição dos signos, e não está forçosamente ligado a *nenhuma estrutura significante particular*, pois ele é [...] o que permanece invariante quando uma mensagem é traduzida de um código a outro, e mesmo, poderíamos acrescentar, o que permite definir a identidade (ainda que parcial) no mesmo código de mensagens cuja posição é diferente. É impossível sustentar que o sentido é simplesmente o que resulta da combinação de signos. Podemos igualmente dizer que a combinação dos signos resulta do sentido, pois, enfim, o mundo não é só feito de pessoas que interpretam o discurso dos outros; para que aqueles existam, é preciso primeiro que estes tenham falado, e falar já é escolher signos, hesitar, corrigir-se, retificar os signos já escolhidos — em função de um sentido (Castoriadis, 2007a, p. 167)³⁴.

A crítica de Castoriadis dirige-se a toda tentativa de reduzir o sentido da vida social, da instituição, a uma combinação de signos que só existem em função das *significações* que carregam, as quais são, em geral, socialmente instituídas. Assim, a *criação imaginária da sociedade* não pode ser *explicada* pela realidade, nem pela racionalidade, nem pelas leis do simbolismo, embora esteja diretamente ligada a todas elas. Segundo Fressard,

As *significações imaginárias sociais* de Castoriadis não são, estritamente falando, fenômenos subjetivos. Eles não consistem em projeções mentais

³³ “pourquoi ces espèces sont-elles « meilleures à penser » que d’autres, pourquoi tel couple d’oppositions est-il choisi de préférence aux innombrables autres offerts par la nature, penser par qui, quand, comment – bref, elle ne doit pas servir à évacuer la question du contenu, à éliminer la référence au signifié” (Castoriadis, 1999c, p. 206).

³⁴ “Il y a un sens qui ne peut jamais être donné indépendamment de *tout signe*, mais qui est autre chose que l’opposition des signes, et qui n’est lié forcément à *aucune structure signifiante particulière*, puisqu’il est, comme disait Shannon, ce qui reste invariant lorsqu’un message est traduit d’un code dans un autre, et même, pourraient-on ajouter, ce qui permet de définir l’identité (fût-elle partielle) dans le même code de messages dont la facture est différente. Il est impossible de soutenir que le sens est simplement ce qui résulte de la combinaison des signes. On peut tout autant dire que la combinaison des signes résulte du sens, car enfin le monde n’est pas fait que de gens qui interprètent le discours des autres ; pour que ceux-là existent, il faut d’abord que ceux-ci aient parlé, et parler c’est déjà choisir des signes, hésiter, se reprendre, rectifier les signes déjà choisis — en fonction d’un sens” (Castoriadis, 1999c, p. 207-208).

sobre fatos brutos sobre os quais concordariam todos os membros de uma coletividade. O imaginário social, no sentido de Castoriadis, não deve ser considerado como uma faculdade do espírito. É um atributo da coletividade como tal, concebida de maneira holística e não individualista. “O imaginário instituinte” não remete ao modelo contratualista de indivíduos que estabelecem um acordo entre si, mas uma instância *sui generis*, campo impessoal, agente coletivo anônimo que, como tal, movimenta-se e cria instituições (Fressard, 2006, p. 96)³⁵.

Segundo Castoriadis, a história é espaço de manifestação do poder radical do imaginário, que se realiza no fazer histórico e na constituição do universo de significações, anterior a qualquer forma explícita de racionalidade. O imaginário radical estabelece e dá a si mesmo outra coisa que ainda não está aí, isto é, cria significações que não podem ser compreendidas como simples reflexo do percebido, tampouco podem ser explicadas como prolongamento e sublimação da animalidade presente no humano ou mesmo uma elaboração racional das informações originadas no mundo sensível. Castoriadis firma que o mundo social é constituído e articulado em função de um sistema de tais significações e que elas existem como *imaginário efetivo*. A estrutura social permite uma compreensão relativa da escolha que cada sociedade faz de seu simbolismo, mas não é jamais possível compreender completamente por que essa sociedade escolheu esse símbolo e não outro.

Por que chamar essas significações de “imaginárias”? Porque não são nem racionais (não podem ser “construídas logicamente”) nem reais (não podem ser derivadas das coisas); não correspondem a “ideias racionais”, tampouco a objetos naturais. E porque procedem do que todos nós consideramos como estando relacionado com a criação, isto é, a imaginação, que aqui evidentemente não é a imaginação individual, mas o que chamo o imaginário social. É também por esse motivo que as chamo sociais: criações do imaginário social, não são nada se não forem partilhadas, compartilhadas, por esse coletivo anônimo, impessoal, que a sociedade também é a cada vez. E o que a sociedade é ninguém o formulou mais fortemente e mais claramente que Balzac quando, no começo de *A menina dos olhos de ouro*, ele diz, falando de Paris: sempre lhe convides, nunca lhe falta. A sociedade é isso. Você poder ser um gênio ou um medíocre, um herói ou um criminoso: você sempre lhe convém, nunca lhe faz falta. Alguns segundos após a morte do mais importante dos homens, a vida da sociedade recomeça, imperturbável.

³⁵ “Les significations imaginaires sociales de Castoriadis ne sont pas, à proprement parler, des phénomènes subjectifs. Ils ne consistent pas en projections mentales d'une collectivité. L'imaginaire social, au sens de Castoriadis, ne doit pas être considéré comme une faculté de l'esprit. C'est un attribut des collectifs en tant que tels, conçus de manière holistique et non individualiste. « L'imaginaire instituant » ne renvoie pas au modèle contractualiste d'individus qui s'accordent, mais à une instance sociale *sui generis*, champ impersonnel, agent collectif anonyme qui, en tant que tel, se meut et crée des institutions” (Fressard, 2006, p. 96).

Como dizia Clemenceau, os cemitérios estão cheios de homens insubstituíveis (Castoriadis, 2006, p. 66)³⁶.

As significações imaginárias sociais não são uma combinação de elementos percebidos. Não são racionais, no sentido de serem respostas às exigências lógicas de nosso espírito, nem livremente manipuláveis, apesar de serem arbitrárias e totalmente contingentes. Situadas nesse limiar, elas estão inseridas numa continuidade histórica, sendo por essa continuidade codeterminada.

Até aqui, toda sociedade tentou dar uma resposta a algumas perguntas fundamentais: quem somos nós, como coletividade? Que somos nós, uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, o que nos falta? A sociedade deve definir sua “identidade”; sua articulação; o mundo, suas relações com ele e com os objetos que contém; suas necessidades e seus desejos. Sem a “resposta” a essas “perguntas”; sem essas “definições”, não existe mundo humano, nem sociedade, nem cultura — porque tudo permaneceria caos indiferenciado. O papel das significações imaginárias é o de fornecer uma resposta a essas perguntas, resposta que, evidentemente, nem a “realidade” nem a “racionalidade” podem fornecer [...] (Castoriadis, 2007a, p. 177)³⁷.

Castoriadis expõe que essas *perguntas, respostas e definições* não são formuladas explicitamente e só podem ser compreendidas metaforicamente. Tais questões apresentam uma questão de fundo para a sociedade, que é a questão do sentido; e as respostas não são dadas todas de uma vez, mas ao longo do processo de constituição de cada sociedade. “É no *fazer* de cada coletividade que surge como

³⁶ “Pourquoi appeler ces significations « imaginaires »? Parce qu’elles ne sont ni rationnelles (on ne peut pas les « construire logiquement ») ni réelles (on ne peut pas les dériver des choses) ; elles ne correspondent pas à des « idées rationnelles », et pas davantage à des objets naturels. Et parce qu’elles procèdent de ce que nous considérons tous comme ayant affaire avec la création, à savoir l’imagination qui ici n’est pas bien sûr l’imagination individuelle, mais ce que j’appelle l’imaginaire social. C’est aussi la raison pour laquelle je les appelle sociales: création de l’imaginaire social, elles ne sont rien si elles ne sont pas partagées, participées, par ce collectif anonyme, impersonnel, qu’est aussi chaque fois la société. Et ce qu’est la société, personne ne l’a formulé plus fortement et plus clairement que Balzac lorsque, au début de *La Fille aux yeux d’or*, il dit, parlant de Paris : vous y convenez toujours, vous n’y manquez jamais. C’est cela, la société. Vous êtes un génie ou un médiocre, un héros ou un criminel : vous lui convenez toujours, vous ne lui manquez jamais. Quelques secondes après la mort de l’homme le plus important, la vie de la société reprend, imperturbable. Comme disait Clemenceau, les cimetières son pleins d’hommes irremplaçables” (Castoriadis, 2011, p. 89-90).

³⁷ “Toute société jusqu’ici a essayé de donner une réponse à quelques questions fondamentales : qui sommes-nous, comme collectivité? que sommes-nous, les uns pour les autres ? où et dans quoi sommes-nous? que voulons-nous, que désirons-nous, qu’est-ce qui nous manque ? La société doit définir son « identité »; son articulation; le monde, ses rapports à lui et aux objets qu’il contient; ses besoins et ses désirs. Sans la «réponse» à ces « questions », sans ces «définitions», il n’y a pas de monde humain, pas de société et pas de culture — car tout resterait chaos indifférencié. Le rôle des significations imaginaires est de fournir une réponse à ces questions, réponse que, de toute évidence, ni la «réalité» ni la « rationalité » ne peuvent fournir [...] (Castoriadis, 1999c, p. 221).

sentido encarnado a resposta a essas perguntas, é esse fazer social que só se deixa compreender como resposta a perguntas que ele próprio coloca implicitamente" (Castoriadis, 2007a, p. 177).³⁸ Por conseguinte, o sentido de cada sociedade deve ser procurado na vida dessa coletividade e em sua atividade efetiva, no modo como ela define a si mesma, no ser da coletividade, que faz com que cada um reconheça-se como um membro desse grupo e no modo como elabora uma imagem do mundo. Falar do sentido da vida social, do modo como a sociedade cria-se, é falar da autoinstituição da sociedade, que somente é possível porque há um suporte natural de onde partir na criação de sentido. Essa autoinstituição não é, pois, apenas uma auto-organização, mas, sobretudo, uma autocriação.

Estou falando de autocriação, e não de auto-organização. No caso da sociedade, não nos encontramos diante de uma reunião de elementos preexistentes, cuja combinação teria podido produzir qualidades novas ou adicionais do todo; os quase (ou pseudo) "elementos" de uma sociedade são criados pela própria sociedade. Para que Atenas exista, é preciso atenienses, e não "humanos" em geral; mas os atenienses só são criados em e por Atenas. Assim, a sociedade é sempre autoinstituição — mas, para a quase totalidade da história humana, o fato dessa autoinstituição foi ocultado pela própria instituição da sociedade (Castoriadis, 2008b, p. 320 / 1999a, p. 282).

Vimos que as significações imaginárias e as instituições não têm sua origem na causalidade a partir do real, tampouco são dedutíveis de uma lógica racional. Trata-se, logo, de pensar a questão da sociedade e da história por outro caminho que não aquele que foi percorrido pelo pensamento herdado, cuja contribuição não pretendemos negar, apenas evidenciar como fragmentário. Castoriadis rompe de feito com todo o pensamento da história que se constituiu na tradição filosófica e com todo o pensamento do social que a acompanha. Segundo Tomès e Caumière,

Ele recusa todas as filosofias da história como progresso, trazido pelo movimento das Luzes, como ele recusa o sistema hegeliano ou o materialismo histórico, e pela mesma razão: elas ignoraram a dimensão da novidade ou a criação no seio da história e ignoraram o que havia de específico na temporalidade histórica. Elas ficaram prisioneiras de certo número de esquemas de pensamento próprios, ao que Castoriadis chama de "pensamento herdado", em particular aquele da tese metafísica segundo a qual tudo o que existe é determinado, seja um conceito, uma coisa ou um sujeito. Elas foram igualmente incapazes de ir além da lógica que resulta do

³⁸ "C'est dans le *faire* de chaque collectivité qu'apparaît comme sens incarné la réponse à ces questions, c'est ce faire social qui ne se laisse comprendre que comme réponse à des questions qu'il pose implicitement lui-même" (Castoriadis, 1999c, p. 221).

princípio da determinidade, a saber, a lógica *conjuntista-identitária* (Tomès ; Caumières, 2011, p. 137-138)³⁹.

A “lógica conjuntista-identitária” está, na verdade, na base de todo pensamento e de toda a atividade racional — no entanto pensamento e razão tendem a superá-la. Instituída socialmente, a cada vez, ela é adequada para compreender a organização própria ao estrato natural, sem a qual não seria possível a instituição social. É ainda essa lógica que define os vínculos de pertencimento, inclusão, implicação e causalidade a partir das quais a tradição pensou a relação entre os seres, coisas, fenômenos e viventes.

Para a caracterização dessa lógica, Castoriadis recorre à teoria dos conjuntos do matemático Cantor — para quem, no entanto, o mundo poderia ser reduzido a um conjunto de elementos. Ainda que discordando de que a lógica possa ter efetividade universal — ela vige apenas precariamente nos domínios simbólico e, sobretudo, imaginário —, Castoriadis assegura que a teoria dos conjuntos permite a organização do real, não apenas em sua dimensão física e material, mas, igualmente, no âmbito social da instituição do sentido (*lēgein*) e do fazer (*theukhein*) que nela também se apoiam.

Lēgein: escolher-postular-reunir-dizer. Para que a sociedade possa existir e para que uma linguagem possa funcionar, é preciso que, de algum modo, em certo nível, em certa camada ou estrato da prática e do discurso social, tudo venha a ser congruente com o que esta “definição” implica. Isto é: é preciso que possam ser supostos-escolhidos-reunidos-tidos “objetos”, bem “distintos” uns dos outros, “bem definidos” (no sentido de uma definição “decisória-prática”) — que esses objetos decorram da “percepção” externa ou interna, da “representação”, no sentido mais geral, ou do “pensamento” no sentido estrito do termo (Castoriadis, 1997, p. 272)⁴⁰.

³⁹ “Il récuse toutes les philosophies de l’histoire comme progrès, portées par le mouvement des Lumières, comme il récuse le système hégélien ou le matérialisme historique, et ce pour la même raison: elles ont ignoré la dimension de la nouveauté ou de la création au sein de l’histoire. Elles sont restées prisonnières d’un certain nombre de schèmes de pensée propres à ce que Castoriadis appelle à «pensée héritée», en particulier celui de la thèse métaphysique selon laquelle tout ce qui existe est déterminé, qu’il s’agisse d’un concept, d’une chose ou d’un sujet. Elles ont également été incapables de dépasser la logique qui découle de ce principe de la déterminité, à savoir la logique *ensembliste-identitaire*” (Tomès; Caumières, 2011, p. 137-138).

⁴⁰ “Lēgein: choisir-poser-rassembler-dire. Pour que la société puisse exister et pour qu’un langage puisse fonctionner, il faut que, d’une façon quelconque, à un certain niveau, à une certaine couche ou strate de la pratique et du discours social, tout puisse être rendu congru à ce que cette «définition», bien «distincts» les uns des autres, «bien «définis» (au sens d’une définition «décisoire-pratique») — que ces objets relèvent de la «perception» extrême ou interne, de la «représentation» au sens le plus général, ou de la «pensée» au sens strict du terme” (Castoriadis, 1998, p. 267).

Destarte, a existência da sociedade é, em grande parte, determinada pela lógica *conjuntista-identitária* e, mais do que isso, a própria realidade física do mundo *deixa-se organizar* por essa lógica. Muito embora as significações imaginárias sociais que fazem ser a vida coletiva e suas inter-relações, em um magma, não possam ser apreendidas por ela, é impossível ignorar o fato de que a existência social como um todo está escorada no princípio de identidade tal como a lógica conídica define-a, ao estabelecer objetos “distintos e definidos, componíveis e decomponíveis, definidores e indefiníveis por ‘propriedades’ bem fixadas” (Castoriadis, 1997, p. 274)⁴¹.

O *légein* é a dimensão da lógica *conjuntista-identitária* que se refere ao representar, ao dizer social e que se ocupa da linguagem como *código*, ou seja, que o homem seja capaz de distinguir os elementos discretos e separáveis e articulá-los de acordo com as operações da lógica formal.

Essa conjuntificação do dado não é só operada pela língua, ela é também e sobretudo *encarnada na língua*, tanto nos elementos materiais abstratos que a compõem quanto nas significações que ela acompanha. Com efeito, a instituição da língua é primeiro instituição de elementos “discretos” que funcionam como entidades bem distintas e bem definidas (fonemas, morfemas, classes gramaticais, tipos sintáticos). No seu ser-aí “material-abstrato”, a língua é o primeiro e (fazendo-se abstração das construções matemáticas) o único verdadeiro conjunto que sempre existiu e que sempre existirá, o único conjunto “real” (e não simplesmente “formal”) (Castoriadis, 1997, p. 277)⁴².

O *teúkhein* é a dimensão *conjuntista-identitária* do fazer social que se justapõe ao *légein* (às operações mais essenciais, como distinguir, escolher, reunir, contar etc.) e estabelece a relação dos meios e fins que fazem parte de toda operação técnica: ele corresponde às operações de juntar-ajustar-fabricar-construir.

Légein e *teúkhein* apresentam-se já como operações que organizam para o humano a realidade natural e, como afirmamos, também boa parte da realidade

⁴¹ “distincts et définis, composables et décomposables, définissant et définissables par des «propriétés» bien fixées” (Castoriadis, 1998, p. 269).

⁴² “Cette ensemblisation du donné n'est pas seulement opérée par la langue, elle est aussi et surtout incarnée dans la langue, aussi bien dans les éléments «matériels-abstraits» qui la composent que dans la signification qu'elle convoie. En effet, l'institution de la langue est d'abord institution d'éléments «discrets» qui fonctionnent en tant qu'entités bien distinctes et bien définies (phonèmes, morphèmes, classes grammaticales, types syntactiques). Dans son être-là «matériel-abstrait» la langue est le premier et (abstraction faite des constructions mathématiques) le seul véritable ensemble qui ait jamais existé et qui existera jamais, le seul ensemble «réel» (et non simplement «formel»)” (Castoriadis, 1998, p. 272).

social. Todavia a sociedade não é um conjunto, um sistema ou uma hierarquia de conjuntos dispostos logicamente em um campo de pura inteligibilidade: o intrincado complexo de significações imaginárias sociais (Castoriadis abrevia: sis) que a compõem está longe de poder ser descrito como estritamente lógico. As significações imaginárias sociais mantêm entre si relações que devem ser ditas *sui generis*: assim, a melhor forma de defini-las, acredita Castoriadis, é apresentá-las como um magma. Diante disso, a sociedade seria *magma de magmas*. O termo, tomado ao vocabulário geológico, é usado por Castoriadis para designar o aspecto indeterminado das relações que dão sustentação à realidade humana, as quais não podem ser explicadas apenas nem exaustivamente pelas leis da física ou da funcionalidade. O *magma* é indeterminação: dele pode-se extrair um número indefinido de organizações *conídicas* ou não, mas ele sempre as supera e contradiz-las. “[...] de nenhuma maneira se pode reconstituir o todo do magma a partir dessas composições conjuntistas: sempre sobra algo, um resto que escapa ao conjunto. O todo, portanto, não é a soma de suas partes” (Tello, 2003, p. 60) ⁴³.

Um de seus estratos [da realidade social que o *légein* apresenta], o primeiro estrato natural, presta-se em parte, a essa organização, mas, do momento em que a interrogação *lógica* levanta-se e amplia-se, essa organização mostra-se mais do que fragmentária, lacunar, incompleta. O que encontramos então, mais além do primeiro estrato natural, aparece ainda como organizável, mas também com já organizado de uma maneira que nos força a modificar nossas “categorias” — sem que possamos dizer que daí as extraímos ou que aí as impusemos (Castoriadis, 2007a, p. 388) ⁴⁴.

Porém, ainda que a instituição social supere a lógica *conídica*, esta ainda deve ser instituída, reconstruída, recriada, a cada vez, pela sociedade, de sorte que esteja assegurada a sobrevivência da sociedade. Dessa forma, as exigências correspondentes ao estrato natural da existência humana são sempre forçosamente retomadas no magma de significações instituídas pela sociedade.

⁴³ “[...] de ninguna manera se puede reconstruir el todo del magma a partir de esas composiciones conjuntistas: siempre queda un margen, un resto que escapa al conjunto. El todo, por tanto, no es la suma de sus partes” (Tello, 2003, p. 60).

⁴⁴ “Une de ses strates, la première strate naturelle, se prête en partie à cette organisation; mais dès que l’interrogation *logique* se soulève et s’amplifie, cette organisation se révèle plus que fragmentaire, lacunaire, incomplète. Ce que nous rencontrons alors, au-delà de la première strate naturelle, apparaît encore comme organisable, mais aussi comme déjà organisé d’une manière qui nous force à modifier nos «catégories» — sans que nous puissions dire que nous les en extrayons ou que nous les lui imposons” (Castoriadis, 1999c, p. 497).

Porque não somente o modo de organização do mundo de significações não é o modo de organização conjuntista do primeiro estrato natural; mas também, a partir do momento em que tudo deve significar, essa organização conjuntista não responde, como tal, à questão da significação e deixa até de ser uma organização, mesmo conjuntista (Castoriadis, 2007a, p. 275)⁴⁵.

Semelhantes considerações permitem reconhecer a originalidade da contribuição de Castoriadis notadamente no que alude à teoria da história e da sociedade. A filosofia herdada sempre viu na história apenas os esquemas de causalidade, de finalidade ou de consequência lógica, ou melhor, relações fundamentais da lógica *conídica*. Essas categorias e esquemas pertencentes à lógica tradicional e que se mostram tão apropriadas para o estudo de uma grande parte dos entes parecem, entretanto, não se adequar ou fazê-lo de modo apenas parcial, quando se trata de examinar a realidade social-histórica. Não há, nesse sentido, homogeneidade entre, de um lado, o social-histórico e o humano e, de outro, os entes que compõem a realidade física. Em resumo, os modos tradicionais de pensar a história escamoteiam uma questão fundamental: a questão da emergência do novo.

Mas, se decidirmos considerar o social-histórico por si mesmo; se compreendermos que ele deve ser interrogado e refletido a partir dele mesmo; se recusamos eliminar as questões que coloca submetendo-o previamente a determinações do que conhecemos ou julgamos conhecer sob outro ponto de vista, então constatamos que ele faz explodir a lógica e a ontologia herdadas. Porque percebemos que ele não se insere nas categorias tradicionais, exceto nominalmente e de forma vazia, que permite entrever uma lógica diferente e nova, que força a reconhecer os limites estreitos da validade daquelas categorias e, acima de tudo, a alterar radicalmente o sentido de: ser (Castoriadis, 2007a, p. 204)⁴⁶.

Portanto, a reflexão sobre a história e a sociedade conduz Castoriadis a criticar a dominância, no pensamento herdado, da “hipercategoría da determinidade”

⁴⁵ “Car non seulement le mode d’organisation ensembliste de la première strate naturelle; mais aussi, à partir du moment où tout doit signifier, cette organisation ensembliste ne répond pas, comme telle, à la question de la signification, et même cesse d’être une organisation, même ensembliste” (Castoriadis, 1999c, p. 348).

⁴⁶ “Mais, si l’on décide de considérer le social-historique pour lui-même ; si l’on comprend qu’il est à interroger et à réfléchir à partir de lui-même ; si l’on refuse d’éliminer les questions qu’il pose en le soumettant d’avance aux déterminations de ce que nous connaissons ou croyons connaître par ailleurs — alors on constate qu’il fait éclater la logique et l’ontologie héritées. Car on s’aperçoit qu’il ne tombe pas sous les catégories traditionnelles, sauf nominalement et à vide, qu’il force plutôt à reconnaître les limites étroites de leur validité, qu’il permet d’entrevoir une logique autre et nouvelle et, par-dessus tout, force à altérer radicalement le sens de: être” (Castoriadis, 1999c, p. 254).

e a definir a sociedade como eidos, forma a cada vez singular; e a história como emergência dessas novas formas, de novas *significações sociais*.

5. Socialização: a falsa oposição entre psique e sociedade

Com base nas elaborações de Castoriadis, é possível afirmar que as sociedades não se constituem apenas no conjunto de relações funcionais a que puderam ser reduzidas pelos estruturalismos contemporâneos e, ainda, que muitas das significações que as constituem — a rigor, as mais essenciais — não somente não se submetem, como, inclusive, opõem-se às exigências da funcionalidade. Pode-se, desse modo, com Castoriadis, falar do caráter disfuncional de muitos dos principais traços da existência coletiva.

Ora, na medida em que essa capacidade de superar o domínio das necessidades naturais não advém de uma qualidade específica do todo social, mas se justifica pela capacidade humana de criação, conclui-se que há igualmente disfuncionalidade psíquica, uma vez que, ao produzir os sentidos de sua existência, o humano não está inteiramente preso às vicissitudes de sua natureza biopsicossocial. Muito pelo contrário, a psique primitiva, atenta Castoriadis, desconhece inteiramente tudo o que não é ela própria — e, para começar, a realidade física do mundo e do corpo singular que constitui o humano. É pela socialização que a psique abre-se para o mundo, o mundo vem a ela, inicialmente, como um choque. Essa forma de ver desfaz inteiramente a (falsa) oposição que o pensamento moderno não se cansou de anunciar, entre indivíduo e sociedade: a verdadeira oposição, irredutível, diz o filósofo, estabelece-se entre a psique e a sociedade (Castoriadis, 1992, p. 57 / 2000, p. 64). Isso porque a psique não é o indivíduo, mas ela torna-se indivíduo à medida que passa pelo processo de socialização.

Analizando todo o percurso da psique, de sua aparição como uma *mônada* fechada sobre si mesma até sua socialização, Castoriadis observa que, nas sociedade heterônomas, ao término do processo, o indivíduo quase nada conserva de individual. O que se encontra, a cada vez, ao fim do processo de socialização depende do que é a sociedade e do modo como a sociedade pensa a sua própria instituição. Uma sociedade heterônoma e tradicional tenderá a apresentar-se como

fortemente uniformizadora, educando seus indivíduos para que aceitem e reproduzam os valores, as crenças e as instituições dominantes. Ao passo que uma sociedade que busca a autonomia tenderá a formar subjetividades singulares, isto é, indivíduos que, constituídos pela língua, crenças, valores, por uma racionalidade e uma afetividade instituições comuns, mantêm, em relação a esse modo de ser próprio, uma reação de lucidez e crítica, que implica a “aceitação do fato de que as instituições que nos damos não são nem absolutamente necessárias em seu conteúdo, nem totalmente contingentes” (Castoriadis, 2008b, p. 248 / 1999a, p. 221).

O fato de existir uma pluralidade de formas de organização da vida social — sociedades polígamias, fetichistas, monoteístas, pacíficas, belicosas... — demonstra, diz Castoriadis, a enorme plasticidade da psique humana. Consequentemente, cada indivíduo é *fabricado* de acordo com sua sociedade, com representações específicas que lhe dizem o que é certo e o que é errado dentro daquela realidade. Essa é a condição para que a sociedade possa sobreviver: ser capaz de criar um indivíduo adequado à cultura, de sorte que esta sobreviva à efemeridade da existência individual. No entanto, a socialização da psique jamais é integral: se assim o fosse, não seriam possíveis as revoluções...

O que caracteriza o domínio psíquico é a *imaginação radical*, poder de criação que permite ao humano escapar da pura funcionalidade biológica tanto quanto da estrita uniformização pretendida pela sociedade, em outras palavras, é a espontaneidade representativa sob a forma de um fluxo ilimitado e incontrolável, a capacidade infinita de criar novas imagens, novas formas que não têm correspondência determinada pelo mundo das coisas.

Inicialmente constituída pelo fechamento integral, a *mônada psíquica* é rompida, como dissemos, pelo processo de *socialização*. O psicanalista Gerassimos Stephanatos observa que essa formulação responde, no pensamento de Castoriadis, à necessidade de teorização do processo pelo qual há, pela primeira vez, disfuncionalização da psique, do processo de emergência de uma autoconstituição originária, que é a “primeira realização do imaginário radical como próprio do humano” (Gerassimos, 2007, p. 129)⁴⁷. A *mônada psíquica* possui um

⁴⁷ “première réalisation de l’imaginaire radicale comme propre de l’humain” (Gerassimos, 2007, p. 129).

comportamento e, se não for socializada, não estará apta a sobreviver. Autorreferente, ultranarcísica e *autista*, a psique original não está apta a permitir a sobrevivência do indivíduo e deve, portanto, socializar-se. Tal ruptura não é espontânea e força a psique pela invasão dos outros como outros: eis como se constitui finalmente, para o sujeito, uma “realidade” ao mesmo tempo independente, maleável e participável, a deiscência (nunca perfeitamente realizada) entre a “psique” e o “somático” (Castoriadis, 2007a, p. 344)⁴⁸.

A ruptura do fechamento monádico caracteriza, pois, o início do processo de socialização, que se estabelecerá como uma sucessão de novas rupturas e que produzirá, segundo Castoriadis, o *indivíduo social*. Esse primeiro contato com a sociedade acontece por meio da genitora ou de quem assume seu lugar e, assim, presentifica o conjunto de significações imaginárias sociais da sociedade que o indivíduo, por sua vez, irá interiorizar. “O resultado do processo é um indivíduo que *funciona* adequadamente: para ele mesmo, na maior parte do tempo, [...] e, sobretudo, funciona adequadamente do ponto de vista da sociedade” (Castoriadis, 1992, p. 220)⁴⁹. A interiorização das significações comuns é a base da socialização do indivíduo, já que permite que ele participe dos valores comuns, palavras e sentidos, garantindo a comunicação entre os membros de um grupo social. Mas, se a socialização ocorre sempre como introjeção das significações imaginárias da sociedade, como explicar que os indivíduos não sejam todos absolutamente iguais? É a imaginação radical que garante que a assimilação dos valores comuns dê-se como um processo aberto, criativo e, a cada vez, original, capaz de fazer emergir novas significações pelas quais a psique segue alterando a si mesma e ao mundo social. Nem mesmo em contexto de alta heteronomia realiza-se a completa eliminação do poder criador da psique humana.

É essa persistência criadora da psique que explica que haja, no humano, a possibilidade de romper posteriormente com outro fechamento — o da própria

⁴⁸ “forcée par sa «relation» aux autres, plus exactement par l’invasion des autres comme autres, moyennant laquelle se constituent, pour le sujet, une «réalité» comme à la fois indépendante, malléable et participable, et la déhiscence (jamais parfaitement accomplie) entre le «psychique» et le «somatique»”(Castoriadis, 1999c, p. 439).

⁴⁹ “Le résultat du processus est un individu qui *fonctionne* adéquatement: fonctionne adéquatement pour lui-même la plupart du temps [...] et, surtout, fonctionne adéquatement du point de vue de la société” (Castoriadis, 2000, p. 257).

sociedade, que busca preservar como tais as significações imaginárias sobre as quais sua existência apoia-se.

A possibilidade da transgressão e de reflexividade são assim asseguradas em cada indivíduo e em cada sociedade pela psique. Mas, na maioria das sociedades, ao longo da história humana, essa transgressão, a ruptura dos limites impostos pelos *ethos* heterônomo, a reflexividade, a vigência do pensamento crítico e a criação histórica foram encobertas e cerceadas (Cf. Castoriadis, 2007c, p. 245-264 / 2002c, p. 209-227).

Por isso mesmo, a formação do que se define, na obra de Castoriadis, como "subjetividades reflexivas e deliberantes" — esse tipo especial de indivíduo social capaz de questionar os valores instituídos e romper com o fechamento da sociedade —, realiza-se como emergência do projeto de autonomia. Nascida com o projeto de autonomia, a subjetividade reflexiva e deliberante manifesta-se no conflito permanente entre um *ethos* e uma instituição social heterônoma e a possibilidade de pôr em questão as normas, os valores, as significações da sociedade. Tal subjetividade define-se, ademais, pela capacidade de "ver o duplo" na realidade social, de ver-se como duplo, isto é, de olhar a si mesmo e as significações imaginárias, vendo aí sempre mais do que o que está instituído, vislumbrando a possibilidade de alteração e de autoalteração que nada mais é do que a atividade incessante de autocriação de si e do mundo.

Ninguém insistiu tanto quanto Castoriadis sobre a criatividade radical da imaginação humana. Da mònada psíquica à autonomia, objetivo final de uma subjetividade reflexiva emergente e fechando-se constantemente sobre ela mesma, a reflexão castoriadiana autodesenvolve-se como um fluxo imaginativo que dá forma e sentido novos ao projeto de uma elucidação do mundo. Projeto sempre incerto, elucidação sempre ilimitada, interrogativa, aporética, sem fim (Stephanatos, 2007, p. 140)⁵⁰.

A capacidade de reflexão, de deliberação e de autoalteração permite ao humano ir além da simples lógica, que atua e organiza a realidade física e o mundo animal e que se constitui em simples cálculo dos meios necessários para o alcance de fins canonicamente estabelecidos. "Em outras palavras: a vontade ou atividade

⁵⁰ "Personne n'a insisté autant que Castoriadis sur la créativité radicale de l'imaginaire humain. De la monade psychique à l'autonomie, visée ultime d'une subjectivité réfléchissante émergeante et se renfermant sans cesse sur elle-même, la réflexion castoriadienne s'auto-déploie comme flux imaginatif qui donne forme et sens nouveaux au projet d'une élucidation du monde. Projet toujours incertain, élucidation à jamais illimitée, interrogative, aporétique, sans fin" (Stephanatos, 2007, p. 140).

deliberada é a dimensão refletida do que nós somos como seres imaginários, a saber, criativos, ou, ainda, a dimensão refletida e prática da nossa imaginação como fonte de criação" (Castoriadis, 1992, p. 226)⁵¹. Graças à imaginação, somos capazes de pensar e de querer a própria transformação e a transformação da sociedade.

Resta, porém, saber se, nas atuais condições em que se dá a socialização — e, mais especificamente, face ao que Castoriadis denominou de processo de *privatização do indivíduo* —, ainda podem viger e fazer sentido os modos de socialização criados pela Modernidade. Faz-se necessário interrogar também se a escola — instituição que, na Modernidade, recebe a atribuição de quase monopolizar as práticas de formação do cidadão — ainda é capaz de comprometer-se com o projeto de autonomia. Malgrado esse trabalho não seja uma pesquisa sobre a escola — tema que mereceria um estudo muito mais minucioso e acabado —, é impossível, para investigar a contribuição de Castoriadis à crítica da teoria e da prática de formação humana, deixar de lado o exame dessa instituição educativa típica da Modernidade.

⁵¹ "Autrement dit: la volonté ou activité délibérée est la dimension réfléchie de ce que nous sommes en tant qu'êtres imaginants, à savoir créateurs, ou encore: la dimension réfléchie et pratique de notre imagination comme source de création" (Castoriadis, 2000, p. 265).

Capítulo 2 – A criação da filosofia e da democracia: a política e o projeto de autonomia

Mas, se os gregos puderam criar o político, a democracia, a filosofia, foi também porque não tinham Livro Sagrado, nem profetas. Tinham poetas, filósofos, legisladores e polítai.

Cornelius Castoriadis

1. Castoriadis, um moderno entre os gregos

Preocupado com a crítica da atualidade e com um projeto político comprometido com a autonomia, Castoriadis retoma a Grécia como referência, procurando afastar dois preconceitos opostos e simétricos que, em geral, contaminam e impedem a compreensão da real importância desse retorno à experiência clássica. O primeiro é relativo à visão da Grécia como protótipo ou paradigma eterno; o segundo evidencia a *sociologização* ou *etnologização* da Grécia, que reduz as diferenças entre os gregos e as outras sociedades. Apesar de formalmente correta, pois não há diferença de *mérito* ou de *dignidade* entre as sociedades, essa compreensão ignora o que há de novo nessa sociedade, deixa de lado a questão fundamental que singulariza a cultura grega: a invenção da democracia e da reflexão aberta.

A interrogação racional acerca das outras culturas, e a reflexão sobre elas, não começou com os arunta nem com os babilônicos. E seria possível demonstrar, na verdade, que ela não poderia ter começado entre eles. Antes da Grécia, e fora da tradição greco-occidental, as sociedades são instituídas segundo um princípio de completo fechamento (*clôture*): nossa visão do mundo é a única que tem um sentido e é verdadeira — as “outras” são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais, etc. (Castoriadis, 2002a, p. 278)¹.

¹ “L’interrogation raisonée des autres cultures, et la réflexion sur elles, n’a pas commencé avec les Arunta ni avec les Babyloniens. Et, de fait, on pourrait démontrer que c’était là chose impossible. Jusqu’à la Grèce, et en dehors de la tradition gréco-occidentale, les sociétés son instituées sur le

Embora desde o fim do século XVIII tenha aumentado o interesse dos estudiosos pela Grécia Antiga, vista como paradigma, o sentido dado pela Modernidade a esse paradigma antigo depende do modo como a Modernidade comprehende a si mesma. “Do idealismo alemão até Heidegger, as referências aos paradigmas gregos estão longe de ser unívocas e põem em jogo estratégias complexas de pensamento” (Vaysse, 2010, p. 131)². Para os modernos, a alusão ao período não se resume a uma referência estilística, como fora no Renascentismo, mas, principalmente, a uma referência política. Consequentemente, a Modernidade, que nasceu com a ideia de rejeição à autoridade e à tradição representada pelo pensamento medieval, reapropria-se da Antiguidade.

Na volta aos antigos, Castoriadis critica a valorização das formas culturais instituídas e o consequente desprezo do sentido criador e do impulso instituinte na sociedade grega antiga. Preocupado em escapar ao *etnocentrismo* ou *eurocentrismo*, à entronização da Grécia acima das outras sociedades e, ao mesmo tempo, em afirmar a importância do *projeto de autonomia* nascido com a experiência democrática, ele fala em *germe* e não em *paradigma* grego (Cf. Castoriadis, 2004b, p. 19-46). Sua preocupação é política, não no sentido de chegar a um modelo, mas de investigar os *germes* do projeto de autonomia, o modo como essa criação foi concebida. É assim, voltando às origens do Ocidente, que ele pensa sua atualidade.

O conceito de imaginário social permite a Castoriadis apreender o que passa despercebido do chamado pensamento crítico: a tendência das sociedades de occultarem seu poder criador, atribuindo a atividade de autoconstituição a um fator supra-humano ou extrassocial. Com efeito, a busca de um sentido acabado e unívoco para a existência humana impede que se veja, na realidade, o que ainda está por se fazer, o que não se apresenta como determinação absoluta, mas depende da iniciativa e da deliberação da sociedade (Tomès e Caumières, 2011).

O projeto de autonomia “é inaugurado pela emergência simultânea, na Grécia Antiga, na *pólis* democrática, da *filosofia* e da *política*, pela criação da interrogação

principe d'une stricte clôture : notre vision du monde est la seule qui ait un sens et qui soit vraie — les «autres» sont bizarres, inférieurs, pervers, mauvais, déloyaux, etc. (Castoriadis, 1999b, p. 326-327).

² “De l'idéalisme allemand jusqu'à Heidegger les références aux paradigmes grecs sont loin d'être univoques et mettent à chaque fois en jeu des stratégies de pensée complexes” (Vaysse, 2010, p. 131).

ilimitada e pela atividade explicitamente voltada para a autoinstituição da sociedade" (David, 2000, p. 86)³. A Grécia de Castoriadis é a sociedade que rompeu com a heteronomia instituída e pôs em questão a verdade, a liberdade, a igualdade e a justiça, inaugurando, ao mesmo tempo, o autoquestionamento dos indivíduos e da sociedade.

O projeto de autonomia não é simples teoria abstrata, mas criação efetiva, criação humana, visceralmente atrelada à cultura grega e à sua organização social, que pode, todavia, ser, a cada vez, reinventada pela sociedade. Nada mais equivocado do que imaginar esse *germe* como virtualidade, potência contida nas sociedades que, ao *desenvolver-se*, faria *brotar* a autonomia. Ao contrário, a autonomia é *germe* no sentido em que o passado convoca-nos e provoca-nos a instituir, por nossa vez, as condições e meios de realização de nosso projeto democrático.

Quando se estuda a Grécia e, em particular, as instituições políticas gregas, a mentalidade "modelo/antimodelo" tem uma consequência curiosa, mas inevitável. Essas instituições são consideradas, por assim dizer, "de maneira estática", como se fora *uma única "constituição"* com seus diversos "artigos" fixados ou "aliados" como tais. Essa é uma abordagem boa para pessoas que estão em busca de receitas — cujo número, na verdade, não parece estar diminuindo. Mas a essência daquilo que importa na vida política da Grécia antiga — o *gérmen* — é, certamente, o *processo histórico*: a atividade e a luta que se desenrolam em torno da mudança das instituições, a autoinstituição explícita (ainda que permaneça parcial) da *pólis* como processo permanente: um processo que demora cerca de quatro séculos (Castoriadis, 2002a, p. 303)⁴.

A reivindicação da herança grega afirma a atualidade do projeto de autonomia, potencialmente universal. Longe de revelar-se uma excentricidade irrealizável, ela mostra a urgência e a viabilidade de um projeto de autonomia para os dias atuais.

³ "Il est inauguré par l'émergence simultanée, en Grèce ancienne, dans la *polis* démocratique, de la *philosophie* et la *politique*, par la création de l'interrogation illimitée et celle de l'activité explicitement tournée vers l'auto-institution de la société" (David, 2000, p. 86).

⁴ "Lorsque l'on étudie la Grèce, et plus particulièrement les institutions politiques grecques, la mentalité «modèle/anti-modèle» a une conséquence curieuse mais inévitable : ces institutions sont considérées, pour ainsi dire, «de manière statique», comme s'il s'agissait d'*une seule «constitution»* avec ses divers «articles» fixés une fois pour toutes, et que l'on pourrait (et que l'on devrait) «juger» ou «évaluer» en tant que tels. C'est une approche pour personnes en quête de recettes — dont le nombre, en vérité, ne semble pas être en diminution. Mais l'essence de ce qui importe dans la vie politique de la Grèce antique — le *germe* — est, bien sûr, le *processus historique* instituant : l'activité et la lutte que se développent autour du changement des institutions, l'auto-institution explicite (même si elle reste partielle) de la *polis* en tant que processus permanent. Ce processus se poursuit sur près de quatre siècles" (Castoriadis, 1999b, p. 357-358)

Não há nostalgia diante desse momento para ser algo fora do normal, não é de modo algum percebido como modelo, mas, sobretudo, como um “germe”, isto é, como um evento que, manifestando a efetividade da criatividade humana em matéria política, é suscetível de estimular essa criatividade nos homens de hoje e de amanhã, a fim de que eles dominem melhor sua existência (Caumière, 2010a, p. 107)⁵.

Certos aspectos do imaginário político grego merecem destaque, por servirem à desnaturalização e à crítica das características da organização política moderna — a começar pela relação da coletividade com o poder, da experiência de democracia direta e da inexistência da figura da representação, da exigência de participação e dos movimentos e práticas de autoconstituição explícita... Na democracia antiga, a totalidade de indivíduos forma um corpo soberano e só para questões pontuais recorre-se à figura da delegação, porém o delegado é eleito para atribuições muito específicas e provisórias e pode ter seu mandato revogado a qualquer momento.

Existe uma metafísica da representação política que determina tudo, sem jamais ser dita ou explicitada. Qual é este mistério teológico, esta operação alquímica, que faz com que a nossa soberania, num domingo a cinco ou sete anos, atravesse as urnas e surja à noite nas telas da televisão com a fisionomia dos “representantes do povo” ou do Representante do povo, o monarca intitulado “presidente”? (Castoriadis, 2002b, p. 190)⁶.

A noção de *representação universal* é radicalmente estranha à democracia antiga. Rousseau diz, no *Contrato Social* (1978, p. 96), que os ingleses acreditam ser livres um dia a cada cinco anos, o dia das eleições. Assim como Rousseau, Benjamin Constant, no texto *Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos* (1985), não defendeu a representação como algo próprio da democracia, mas como um mal menor, dado que as dimensões e a população dos países modernos não permitiam a democracia direta. Para Castoriadis, a figura do *representante universal* e permanente faz com que a atividade e a iniciativa políticas sejam retiradas dos cidadãos e transferidas ao corpo restrito de indivíduos que exercem seus mandatos à distância daqueles que, em princípio, representam e formam um corpo separado

⁵ “Il n'y a toutefois aucune nostalgie vis-à-vis de ce moment qui, pour être exceptionnel, n'est nullement perçu comme modèle, mais bien plutôt comme un «germe», c'est-à-dire comme un événement qui, tout en manifestant l'effectivité de la créativité humaine en matière politique, est susceptible de stimuler celle des hommes d'aujourd'hui et de demain afin qu'ils dominent au mieux leur existence” (Caumière, 2010a, p. 107).

⁶ “Il y a une métaphysique de la représentation politique qui détermine tout, sans jamais être dite ou explicitée. Quel est ce mystère théologique, cette opération alchimique, faisant que votre souveraineté, un dimanche tous les cinq ou sept ans, devient un fluide qui parcourt tout le pays, traverse les urnes et en ressort le soir sur les écrans de la télévision avec le visage des « représentants du peuple » ou du Représentant du peuple, le monarque intitulé «président»?” (Castoriadis, 1996, p. 165).

do resto da sociedade, o qual se convencionou chamar de *sociedade civil*. O monopólio do poder por parte de um grupo específico imprime à democracia moderna as feições do que tradicionalmente se chamaria de *oligarquia liberal*.

A ideia do especialista em política é outra noção que não faz parte do imaginário político grego, que vê na democracia o domínio da *dóksa*, da opinião e da persuasão: as posições eram debatidas e decisões tomadas na *ekklesía*, assembleia, e não por um grupo restrito de técnicos. A figura do especialista, do perito em alguma coisa, só era requisitada em questões que exigiam um saber técnico, entretanto cabia à assembleia a decisão final. “Assim, explica Platão no *Protágoras*, os atenienses receberão conselho dos técnicos acerca da adequada construção de muralhas ou de navios, mas ouvirão toda e qualquer pessoa sobre assuntos de política” (Castoriadis, 2002a, p. 306)⁷. O primeiro a romper com a ideia de que a política é o domínio da opinião e não de um saber especializado foi Platão, que identificou o homem político ao homem régio, numa época em que Atenas não tinha rei e que, em Esparta, os dois reis não tinham nenhum poder. Platão qualifica a política de *epistéme*, ciência, e faz do político aquele que, possuindo essa ciência, é o mais apto a governar (Cf. Castoriadis, 1999d, p. 57 / 2004c, p. 72). Na Modernidade, porém, essa ideia é dominante.

A ideia dominante de que existem “experts” em política, vale dizer, especialistas do universal e técnicas da totalidade, menospreza a ideia mesma da democracia: o poder dos políticos justifica-se pela “expertise” que eles possuiriam — e o povo, imperito por definição, é chamado periodicamente a dar sua opinião sobre esses “experts”. Tendo em conta a vacuidade da noção de uma especialização no universal, essa ideia encerra igualmente os germens do divórcio crescente entre a aptidão a alçar-se ao todo do poder e a aptidão a governar — divórcio cada vez mais flagrante nas sociedades ocidentais (Castoriadis, 2002a, p. 307)⁸.

No entanto o especialista em política que deveria substituir o comum dos cidadãos é, para Platão, o filósofo, justamente aquele cujo saber depende de um

⁷ “Ainsi, explique Platon dans le *Protagoras*, les Athéniens prendront l’avis des techniciens quand il s’agit de bien construire des murs ou des navires, mais écouteront n’importe qui en matière de politique” (Castoriadis, 1999b, p. 362).

⁸ “L’idée dominante qu’il existe des «experts» en politique, c’est-à-dire des spécialistes de l’universel et des techniciens de la totalité, tourne en dérision l’idée même de démocratie: le pouvoir des hommes politiques se justifie par l’«expertise» qu’ils seraient seuls à posséder — le peuple, par définition inexpert, est périodiquement appelé à donner son avis sur ces «experts». comme tenu de la vacuité de la notion d’une spécialisation ès universel, cette idée recèle aussi les germes du divorce croissant entre l’aptitude à se hisser au faîte du pouvoir et l’aptitude à gouverner — divorce de plus en plus flagrant dans les sociétés occidentales” (Castoriadis, 1999b, p. 362-363).

afastamento em relação à vida cotidiana⁹. Desde a Modernidade, todavia, a figura do especialista vem se modificando, e o homem da ciência vem cedendo lugar ao técnico, capaz de demonstrar grande intimidade com a realidade empírica que trata de dominar. Assim, o esvaziamento do discurso político faz-se acompanhar do sucesso das estratégias de *marketing*. Na sociedade do espetáculo, políticos profissionais cercados e assessorados por técnicos e *experts* do *marketing* transformam o mundo da política num grande circo onde a imagem, o *slogan* e a propaganda ocupam o lugar do debate e da reflexão, como sucede nos debates televisivos entre os candidatos. A fórmula é sempre a da publicidade, da “videopolítica” (Cf. Castoriadis, 2011, p. 225 / 2006, p. 171), prática que só reforça o desinteresse do cidadão pela democracia e pela atuação de seus representantes: para vender a imagem do político, é preciso oferecer um discurso que agrade a plateia e conquiste votos.

Parte do imaginário político moderno, intrinsecamente ligada às duas características anteriores, é a oposição entre sociedade civil e Estado, inexistente na Grécia Antiga. A *pólis* não era um Estado, no sentido de uma instituição distinta e separada da sociedade, nem mesmo uma cidade-estado — como se traduz muitas vezes a palavra. Na Grécia antiga, o que faz a *pólis* ser o que é são seus *polítai*, seus cidadãos. “Não se distingue ‘Estado’ de ‘população’; o que se diferencia são a ‘pessoa moral’, por um lado, e, por outro, os atenienses de carne e osso” (Castoriadis, 2002a, p. 308)¹⁰.

Na *pólis*, a burocracia técnico-administrativa não se constituiu num aparelho de Estado, não assumiu qualquer função política, sendo exercida por escravos, mesmo em postos importantes, como na polícia, no trabalho de conservação dos arquivos públicos, nas finanças públicas. Esses escravos eram supervisionados por cidadãos magistrados, escolhidos por sorteio.

⁹ Hannah Arendt analisou como e porque a oposição entre verdade e opinião tornou-se, em Platão, um argumento político: Segundo a autora, “a oposição entre verdade e opinião foi, certamente, a mais antissocrática das conclusões que Platão tirou do julgamento de Sócrates.” Ele foi, assim, “o primeiro a usar as ideias com finalidades políticas, isso é, a introduzir parâmetros absolutos na esfera dos assuntos humanos, onde, se messes parâmetros transcendentais, tudo é relativo” (Arendt, 2010, p. 48-49).

¹⁰ “Mais la distinction n'est pas faite entre en « État » et une « population »; elle oppose la « personne morale », le corps constitué permanent des Athéniens pérennes et impersonnels, d'une part, et les Athéniens vivant et respirant, de l'autre” (Castoriadis, 1999b, p. 364).

Por trás dessas instituições políticas, existem as significações imaginárias políticas subjacentes. A ideia que predomina na Antiguidade é a seguinte: “a lei somos nós, a *pólis* somos nós”. Já nos tempos modernos, predomina esta outra ideia: “o Estado são eles” (Castoriadis, 2002b, p. 195)¹¹.

2. A criação da filosofia e da democracia

A leitura que Castoriadis faz do pensamento grego reformula os termos da ontologia tradicional ao compreender a história a partir da criação e a experiência grega como origem do projeto político democrático, da capacidade da sociedade de pôr em questão suas leis, instaurando um movimento de autoinstituição explícita. O nascimento da filosofia e da democracia, não por acaso, coincidem, são a ruptura da heteronomia social instituída e a criação do projeto de autonomia: “é o nascimento da filosofia como interrogação ilimitada e da democracia como reconhecimento, por parte da coletividade, de seus poderes e de suas responsabilidades na constituição das instituições sociais” (Castoriadis, 2007c, p. 55)¹².

Desde o início de seus estudos sobre a Grécia antiga, Castoriadis não desconhece a efervescência do mundo cultural mediterrâneo, todavia sabe que o nascimento da filosofia e da democracia não se explica pela simples somatória de fatores históricos que levariam ao surgimento desse tipo de pensamento racional, nem pelo legado cultural acumulado ao longo dos séculos por meio do contato com outros povos. Ao recusar as teses do “milagre grego” e da origem orientalista da filosofia, ele insiste que ela é uma criação grega. Filosofia e democracia são criações históricas, foram instituídas como novidades radicais por força da iniciativa humana e, por isso, não podem ser “explicadas” por certos traços da cultura grega, nem imputadas a uma força desconhecida ou mágica.

A *tese orientalista* surgiu ainda na Antiguidade, com Diógenes de Laércio, considerado o primeiro *historiador* da filosofia, embora seja correntemente denominado doxógrafo. Diógenes recusava a ideia de que estaria nos gregos a

¹¹ “Derrière ces institutions politiques, il y a les significations imaginaires politiques sous-jacentes. Ce qui surplombe tout le reste, dans l’Antiquité, est l’idée: la loi c’est nous, la *pólis* c’est nous. Dominant tout le reste dans le Temps modernes, est l’idée: l’État, c’est aux” (Castoriadis, 1996, p. 169-170).

¹² “c’est la naissance de la philosophie comme interrogation illimitée et de la démocratie comme assumption par la collectivité de ses pouvoirs et de ses responsabilités dans la position des institutions sociales” (Castoriadis, 2002c, p. 45).

origem da filosofia e da humanidade, atribuindo esse mérito à cultura oriental. Semelhante afirmação fora antes defendida, por interesses *nacionalistas*, por sacerdotes egípcios, que consideravam a especulação filosófica grega derivada da sabedoria egípcia, e pelos hebreus de Alexandria, importante centro econômico e intelectual do final da Antiguidade e início da era cristã, que viam nas doutrinas de Moisés e dos profetas bíblicos a origem da filosofia grega. No Renascimento, a tese orientalista ganhou novos defensores entre filósofos que mantinham ligações com correntes místicas e ocultistas que afirmavam a origem egípcia não só da filosofia, mas de todos os saberes teóricos e práticos.

A tese orientalista, porém, foi, desde fins do século XIX, posta em questão por uma profusão de estudos que, dos pontos de vista histórico, arqueológico, antropológico, filológico e linguístico, arguiram sua legitimidade. Esses estudos mostraram que, malgrado a forte influência das civilizações orientais sobre os mitos, as práticas religiosas e artísticas e variados aspectos da organização social dos gregos (forma das habitações, organização do sistema de parentesco e dos clãs), jamais houve simples continuidade entre o mundo oriental e a experiência grega (Cf. Vernant, 2008, p. 331-448; 1998a, p. 65-79). Para os defensores da tese do *milagre grego*, “inexplicável em termos de causalidade histórica” (Vernant, 1998, p. 82), a origem da filosofia, sem nada dever à de outros povos e culturas e não podendo tampouco ser explicada por relações de causa e efeito, só poderia ser imputada ao “gênio helênico”: “Viajante sem bagagem, a filosofia viria ao mundo sem passado, sem pais, sem família; seria um começo absoluto” (Vernant, 2008, p. 442; 1998, p. 82). Tal como a tese orientalista, a idealização da invenção grega, transformada em “um modelo, um protótipo ou paradigma eternos” (Castoriadis, 2002a, p. 278),¹³ desafia qualquer fundamentação histórica.

A criação da filosofia e da democracia não é reflexo das condições culturais e históricas da cultura grega, mas também não se deu à revelia do modo de ser próprio da civilização helênica, cujas peculiaridades ajudam-nos a reconhecer a imbricação entre o enraizamento histórico e a invenção do novo. Referências vivas para questionamento de nossas sociedades, filosofia e democracia surgem no

¹³ “un modèle, un prototype ou un paradigme éternels” (Castoriadis, 1999b, p. 326).

horizonte histórico não como ideias, e sim como práticas encarnadas e decididamente gregas.

Considerado por Jaeger (2001, p. 61) o *educador da Grécia*, Homero foi o primeiro a testemunhar a vida cultural grega. Embora se discuta se ele realmente existiu ou se escreveu os poemas que lhe são atribuídos, estes forjaram o alicerço da cultura grega, formaram culturalmente o povo, dando-lhe modelos de vida, matéria de reflexão, de imaginação e fantasia, elementos que conferiram a unidade cultural de uma civilização. Nesses poemas, escritos entre 750 e 700 a.C., não temos ainda a *pólis* democrática, mas um grupo social que se reconhece “como uma comunidade, independente de suas divisões internas, conflitos sociais, políticos, etc.” (Castoriadis, 2004b, p. 71)¹⁴.

Outro aspecto que distingue a vida cultural grega é a religião, cuja prática difere do que vemos nas religiões monoteístas que predominaram na Modernidade. Além de *politeísta*, a religião dos gregos desconhece a noção de sobrenatural: como os humanos, seus deuses habitam o mundo da *physis*, da natureza. Não há também *revelação*, nem livro sagrado no qual estivessem inscritas as verdades dos deuses.

O politeísmo grego não repousa sobre uma revelação; não há nada que fundamente, a partir do divino e por ele, sua inescapável verdade; a adesão baseia-se no uso: os costumes humanos ancestrais, os *nómoi*. Tanto quanto a língua, o modo de vida, as maneiras à mesa, a vestimenta, o sustento, o estilo de comportamento, nos âmbitos privado e público, e o culto, ele não precisa de outra justificação além de sua própria existência: desde que passou a ser praticado, provou ser necessário. Ele exprime o modo pelo qual os gregos regulamentaram, desde sempre, suas relações com o além (Vernant, 2006, p. 7).

Não sendo onipresentes nem todo-poderosos, tampouco a representação antropomórfica das forças da natureza e nada tendo a ver com o homem empírico, os deuses gregos são figuras da indeterminação, “figuras do sem-fundo, do abismo” (Castoriadis, 2004b, p. 135)¹⁵. A despeito de serem mais sábios que os humanos, não sabem tudo e não conhecem o futuro, que é controlado por *moira*, pelo Destino a que os próprios deuses estão subjugados.

Segundo Vernant, a religião grega também pode ser diferenciada em dois tipos: a religião pública, representada nos textos de Homero, e a religião dos

¹⁴ “comme une communauté, indépendamment de leurs divisions internes, conflits sociaux, politiques, etc” (Castoriadis, 2004b, p. 71).

¹⁵ “Et les dieux, surtout, sont des figures du sans-fond, de l’abîme” (Castoriadis, 2004b, p. 135).

mistérios, praticada mesmo na *pólis* democrática. A *religião pública*, em sintonia com o novo universo cultural da *pólis*, fez do templo não mais um lugar fechado, exclusivo de sacerdotes e misticismo, mas uma morada aberta a todos os cidadãos.

Os antigos sacerdócios pertenciam, como propriedade particular, a certos *genes* e marcavam seu parentesco especial com um poder divino; a *pólis*, quando é constituída, confisca-os em seu proveito e os transforma em cultos oficiais da cidade. A proteção que a divindade reservava outrora a seus favoritos vai doravante exercer-se em benefício da comunidade toda. Mas quem diz culto da cidade diz culto público (Vernant, 1998, p. 44-45).

As fontes dessa religião cívica eram os poemas homéricos e a *Teogonia* (1986), de Hesíodo, livro que narra a genealogia dos deuses, e seus sacerdotes tinham pouco poder, pois não contavam com uma doutrina nem com o monopólio do culto, o que acabou favorecendo a discussão filosófica. “O conjunto das características da religião grega torna possível certa liberdade de pensamento (que as religiões orientais pareciam não permitir), o que contribui, a seu modo, para a ascensão do pensamento filosófico” (Couloubaritsis, 2005, p. 57)¹⁶.

A existência de uma religião pública não impedia a existência da religião dos mistérios, em especial do orfismo que tanto influenciou a filosofia, sobretudo Pitágoras e Platão (Cf. Vernant, 1998a, p. 48-49), e introduziu na cultura grega a concepção dualista de alma e corpo como dois princípios em luta, sendo o corpo o lugar do cárcere e de punição, com uma nova concepção de homem e da *areté*, diferente da *areté* tradicional dos heróis homéricos.

E, por fim, o surgimento da *pólis*, entre os séculos VIII e VII antes da nossa era, foi decisivo na constituição original da vida social e na criação de novas instituições que trouxeram condições favoráveis ao advento da filosofia e da democracia (Cf. Arendt, 2009a, p. 210; Finley, 1985, p. 34-35).

A primeira das três características do universo espiritual da *pólis*, trabalhadas por Vernant no quarto capítulo de *As origens do pensamento grego*, é a *preeminência da palavra sobre os outros instrumentos de poder*, isto é, a palavra torna-se o instrumento político por excelência, a fonte da autoridade na discussão e no domínio dos outros cidadãos. Mais do que servir aos rituais religiosos como direito de todos os cidadãos nas assembleias, ela cria condições e faz-se debate,

¹⁶ “L’ensemble de ces caractères de la religion grecque rend possible une certaine liberté de pensée (que les religions orientales ne semblent pas autoriser), qui contribue à sa façon à l’avènement de la pensée philosophique” (Couloubaritsis, 2005, p. 57).

discussão, argumentação. Saber falar de forma bela e articulada era importante, sobretudo na pólis Atenas do século V a. C., onde tudo girava em torno da assembleia, a *ekklesía*, na qual aconteciam praticamente todas as discussões sobre a vida em comum quando se quer convencer o grupo, ou pelo menos a maioria dos ouvintes, da validade de suas opiniões e argumentos. Para convencer os ouvintes, nem sempre pacientes com o mau orador, e influenciar nas decisões da vida em comum, era preciso ser um bom orador, o que explica a valorização da figura do sofista (Vernant 1998a, p. 41).

Um comentário feito de passagem por Platão sugere que era dada a palavra aos homens do povo que tivessem conhecimentos úteis sobre assuntos técnicos, mas é duvidoso que qualquer pessoa pudesse falar à vontade; os direitos podem existir, mas nem sempre são exercidos, e os oradores inadequados podiam ser rapidamente calados aos berros. A assembleia ouvia com mais facilidade os conselheiros veteranos, como Péricles, embora [...] os cidadãos atenienses pudessem ser cruéis no tratamento dos ex-senhores da tribuna (Starr, 2005, p. 99-100).

A segunda característica da *pólis* é a *plena publicidade que havia nas manifestações da vida social*, o que supõe o estabelecimento de um domínio público em oposição ao mundo do privado. A exigência de publicidade sobre aquilo que é de interesse comum faz com que seja colocado sob o olhar da *pólis* “o conjunto das condutas, dos processos, dos conhecimentos que constituíam, na origem, o privilégio exclusivo do *basileús*, ou dos *genes* detentores da *arkhé*” (Vernant, 1998, p. 42). Os elementos da cultura grega, os conhecimentos, os valores, as técnicas passam a fazer parte do mundo comum, são levados à *agorá* e estão sujeitos à crítica e à controvérsia. Assim, a cultura grega abre-se, permitindo que um número maior de pessoas participe e usufrua do universo espiritual da *pólis*, antes privilégio da aristocracia guerreira e sacerdotal.

Além de tornar-se, na *pólis*, instrumento da vida política, a palavra fornece, em sua forma escrita, o meio de divulgação dos conhecimentos antes reservados a poucos. A cultura grega era tradicionalmente uma cultura da oralidade, base da educação. As narrativas lendárias formavam o conjunto do saber dessa civilização, sua memória coletiva e o conjunto dos conhecimentos comuns. Numa sociedade sem casta sacerdotal forte ou escribas a serviço de um poder centralizado, a escrita não tinha um caráter religioso, significando, no plano intelectual, o exercício da função de publicidade da cultura comum. “As mais antigas inscrições em alfabeto grego que conhecíamos mostram que, desde o século VIII, não se trata mais de um

saber especializado, reservado a escribas, mas de uma técnica de amplo uso, livremente difundida no público" (Vernant, 1998a, p. 43). Para Vernant, é possível afirmar que, ao lado dos textos de Homero e Hesíodo, a escrita firmou-se como o elemento de base da *paideía* grega. Essa relação com a palavra escrita produz mudanças também em outro aspecto da vida social: a redação das leis. A lei escrita frui a permanência e fixidez, impedindo ou limitando a ação do arbítrio do mais forte. A lei escrita é um bem pertencente a todos, uma regra que deve ser aplicada de maneira igual a todos os *polítai*.

Do oral ao escrito, do canto poético à prosa, da narração à explicação, a mudança de registro corresponde a um tipo de investigação inteiramente novo; novo pelo objeto que designa: a natureza, *phýsis*; novo pela forma de pensamento que aí se manifesta e que é totalmente positivo (Vernant, 2008, p. 478).

A terceira característica da *pólis* é a *instituição da philía*, cuja condição é a semelhança entre os cidadãos, que, aos poucos, torna-se *igualdade* e *isonomia*. Com ela, os cidadãos, independentemente de sua origem, seu lugar, sua posição, sua classe ou função, são vistos como semelhantes no seio da *pólis*. Essa *semelhança* institui e confirma a unidade da comunidade dos *polítai*, pois só os semelhantes podem formar tal comunidade. "O vínculo do homem com o homem vai tomar assim, no esquema da cidade, a forma de uma relação recíproca reversível, substituindo as relações hierárquicas de submissão e de domínio" (Vernant, 1998, p. 49). No século VI a.C., foi Clístenes, um dos grandes reformadores da sociedade grega, o responsável pela instituição da *isonomia*, expressão concreta da ideia de *semelhança* entre os cidadãos. Essa criação política significou a igual participação de todos os cidadãos no exercício do poder político.¹⁷ Para Mossé, Clístenes

¹⁷ Apenas os cidadãos do sexo masculino com mais de 18 anos participavam na vida política, o que representava, no século V a.C., cerca de 18,5% da população de Atenas. Esse aspecto tão restritivo da participação na vida pública grega não é tão distinto do que ocorreu na história de algumas democracias modernas. Isso evidentemente não justifica as limitações, mas mostra a permanência de certas contradições na construção moderna e uma evolução histórica no sentido de ampliação da cidadania. Segundo uma comparação feita por Starr (2005, p. 53-56), nos Estados Unidos, em 1860, época em que contavam com 31.443.321 habitantes, 4,5 milhões eram negros, em sua maioria escravos, o restante eram brancos. Levando em consideração que a população branca era dividida quase igualmente entre homens e mulheres e que a maioria dessas pessoas eram crianças, restavam apenas 6,3 milhões de cidadãos que podiam votar. Ou seja, pouco mais de 20% da população dos Estados Unidos, em meados do século XIX, podia participar do processo eleitoral, tendo uma situação geográfica muito mais desfavorável que a da Grécia. A exclusão da mulher na democracia moderna não difere muito do que acontecia na Grécia antiga. No Brasil, o direito ao voto só foi conquistado por elas em 1927, no estado do Rio Grande do Norte, e, em 1932, para todo o

[...] não criou a democracia ateniense: criou as condições que iriam permitir o nascimento da democracia, tornando todos os cidadãos iguais perante a lei — uma lei que, daí em diante, seria a expressão da vontade de todo o povo. É essa isonomia que traduz concretamente a reforma de espaço cívico e, mais simplesmente, o fato de que, doravante, um ateniense não mais se nomearia pelo nome do pai, mas pelo do seu *démès* de origem (Mossé, 1997, p. 23).

Com a democracia, a vida coletiva é assumida como questão que diz respeito a todos os indivíduos e impõe aos homens a responsabilidade sobre a vida na *pólis*. Instaura-se, pois, uma interrogação ilimitada, a busca da verdade à luz da razão. Em face da filosofia e da democracia, as respostas tradicionais não são suficientes e, por isso, são postas em questão. O que parecia certo e digno de confiança deve ser submetido a uma interrogação da qual nenhuma instituição escapa. A criação da filosofia e da democracia funda o projeto de autonomia.

Essa autonomia, ou autoinstituição explícita, que emerge pela primeira vez nas cidades democráticas gregas e reemergem, com mais amplitude, no mundo ocidental moderno, marca a ruptura — que provoca a criação da democracia — com todos os regimes sócio-históricos anteriores. Nesses regimes de heteronomia instituída, a fonte e o fundamento da lei, bem como as normas, os valores ou as significações, são colocados como transcendentais à sociedade; transcendentais no absoluto, como se verifica nas sociedades monoteístas, transcendentais, de qualquer modo, no que diz respeito à atualidade efetiva da sociedade viva, como nas sociedades arcaicas (Castoriadis, 2002b, p. 228)¹⁸.

Castoriadis concorda com a afirmação de Vernant, a filosofia é “filha da cidade” (Vernant, 1998, 103-104) e não poderia ter nascido em outro contexto, uma vez que a *pólis* é marcada pelo autogoverno e pela autoinstituição e a filosofia é o esforço humano de pensar as novas dimensões postas pela instituição política e a recusa das representações herdadas pela tradição. A filosofia nasce com a pretensão de estabelecer, pela atividade autônoma do pensamento humano, as representações verdadeiras.

Desde o início, a filosofia instaura-se em um espaço coletivo e como um projeto coletivo e não por meio da atividade de um só — a filosofia não é uma

País, restrito às mulheres casadas, com autorização do marido. Viúvas e solteiras só puderam votar a partir de 1946. Na França, a mulher só pôde votar em 1946.

¹⁸ “Cette autonomie, ou auto-institution explicite, qui émerge pour la première fois dans les cités démocratiques grecques et re-émerge, beaucoup plus amplement, dans le monde occidental moderne, marque la rupture qu'entraîne la crâtion de la démocratie avec tous les régimes social-historiques antérieurs. Dans ceux-ci, régimes d'hétéronomie instituée, la source et le fondement de la loi, comme toute norme, valeur et signification, sont posés comme transcendants à la société; transcendants dans l'absolu, comme dans les sociétés monothéistes, transcendants en tout cas relativement à l'actualité effective de la société vivante, comme dans les sociétés achaïques” (Castoriadis, 1996, p. 197).

revolução profética, os primeiros filósofos não aparecem como portadores de uma Revelação (Castoriadis, 2007c, p. 364)¹⁹.

A filosofia surge no mundo grego como uma dimensão do movimento democrático na vida das cidades gregas. Castoriadis assevera que essa ligação intrínseca entre o nascimento da filosofia e da democracia nem sempre é percebida pelos historiadores, os quais mantêm uma equivocada compreensão da democracia. Segundo Castoriadis, democracia não significa simplesmente a existência de uma assembleia. Afinal, a assembleia pode existir, como de fato ocorreu em determinadas sociedades, sem que isso implicasse a experiência democrática. Em alguns casos, a *gestão* da vida coletiva consistia na mera aplicação das leis já existentes e cuja validade não era jamais questionada, mas tinha sua origem atribuída a forças ou entidades extrassociais. Ora, é a atividade legislativa explícita, a criação das leis e o livre questionamento do instituído que definem o caráter democrático de uma sociedade. A criação grega da democracia e da política significou a criação de uma atividade explícita autoinstituente da coletividade.

A diferença entre as filosofias orientais e a filosofia grega não está na radicalidade da interrogação, pois o pensamento filosófico oriental é tão radical nas questões postas à existência humana quanto o pensamento grego. Todas elas fazem uma crítica total dos fenômenos, das aparências e discutem sobre a imposição arbitrária por parte do sujeito e da linguagem de distinções e separações, de organizações e pseudo-organizações do mundo que não estão acessíveis a simples observação empírica. A filosofia oriental, entretanto, é uma atividade que permanece uma atividade à parte da vida política.

É uma filosofia de corte, uma filosofia própria ao meio sacerdotal, uma filosofia de um pensador solitário; não se vê qualquer grau de implicação com a atividade da coletividade social, que constatamos na Grécia (mesmo se houvesse, de fato, muito a dizer sobre toda a dimensão social e política dos movimentos confucionista e taoísta na China...). Ela é, ao mesmo tempo, essencialmente especulativa e, na Índia, complementar dos textos sagrados. Mesmo quando o comentário torna-se muito radical e não se limita a uma simples interpretação dos textos sagrados, como em outros casos, ela permanece como uma filosofia ancilar, para retomar o termo medieval. E eu penso que é impossível ignorar a ligação entre essa característica da filosofia hinduista ou chinesa — que, *in its own right*, como dizem os ingleses, é uma grande filosofia — e a falta de um verdadeiro movimento político nessas sociedades. Pois elas permaneceram tradicionais, como todos sabem, como

¹⁹ “Dès le départ, la philosophie s’instaure dans un espace collectif et comme un projet collectif, et non pas par l’activité d’un seul — la philosophie n’est pas une révolution prophétique, les premiers philosophes n’apparaissent pas comme porteurs d’une Révélation” (Castoriadis, 2002c, p. 316).

na China, onde explosivos conflitos sociais e políticos esporádicos assumem frequentemente a forma de revoltas populares, etc., mas jamais articuladas, jamais afrontando de modo direto a questão da instituição da coletividade política (Castoriadis, 2004b, p. 60-61)²⁰.

A filosofia grega, assim como a democracia, representa a rejeição à heteronomia. Se a filosofia nascente ainda detém uma linguagem, que é a do mito e da religião, isso não faz dela uma continuidade. A razão grega está intimamente ligada a todas as mudanças ocorridas nas estruturas sociais e psíquicas do mundo grego, não sendo um *milagre*, mas uma primeira forma de racionalidade que, diferentemente da racionalidade moderna, não se funda no experimental, na exploração do mundo físico e no domínio da natureza. Como afirma Vernant (1998, p. 103), ela é essencialmente política, pois foi no plano político que a filosofia constituiu-se, ganhou forma e exprimiu-se. A vida coletiva tornou-se objeto de reflexão, porque estava sujeita ao debate público, à visibilidade do espaço público. Se, num primeiro momento, o vocabulário filosófico confunde-se com o vocabulário mítico, o mesmo não podemos dizer do seu conteúdo.

3. O novo imaginário intelectual e político

A singularidade do pensamento filosófico não se define por um saber total, mas pela universalidade de sua intenção, pela busca de uma autofundamentação reflexiva de todos os campos da cultura. A presença da filosofia numa determinada cultura é sempre inquietante e questionadora, aduzindo uma dupla face de necessidade e paradoxo: necessidade que já pode ser vista nos temas *filosóficos*

²⁰ “C'est soit une philosophie de cour, soit une philosophie propre au milieu sacerdotal, soit une philosophie de penseur solitaire ; on n'y trouve jamais ce degré d'implication dans l'activité de la collectivité sociale que l'on constate en Grèce. (Même s'il y aurait, bien entendu, beaucoup à dire sur toute la dimension sociale et politique des mouvements confucéen et taoïste en Chine...) Elle est essentiellement à la fois spéculative et, en Inde, complémentaire des textes sacrés. Même quand le commentaire devient très radical, même s'il ne se limite pas à une simple interprétation des textes sacrés comme d'autres cas, cela reste quand même une philosophie ancillaire, pour reprendre le terme médiéval. Et je pense qu'il est impossible de méconnaître la liaison entre ce caractère de la philosophie hindoue ou chinoise — qui, *in its own right*, comme disent les Anglais, est une grande philosophie — et l'absence de véritable mouvement politique dans ces sociétés. Car elles sont restées de sociétés traditionnelles, qui n'ont tout au plus connu, comme en Chine, que des conflits sociaux et politiques épisodiques, explosifs, prenant très souvent la forme de jacqueries, etc., mais jamais articulés, n'affrontant jamais de façon directe la question de l'institution de la collectivité politique” (Castoriadis, 2004b, p. 60-61).

presentes nas poesias, nos mitos, nas formas religiosas, no universo simbólico grego e nas outras culturas; paradoxo, pois a interrogação que pensa o ser e o sentido leva a pôr em questão o *éthos* tradicional, o conjunto dos fundamentos da morada humana construída ao longo de gerações. Isso significa, pois, romper com o instituído.

O nascimento da filosofia é um acontecimento que surpreendeu e desconsertou o universo da cultura tradicional, pondo a relação entre filosofia e cultura sob novos termos. São postas em questão as certezas tradicionais, formuladas por várias gerações e as pretensas evidências do senso comum, sobre as quais a cultura tradicional e o *éthos* estão fundados. A aparição da filosofia é, de certo modo, uma violência, na medida em que impõe novas regras e novas exigências ao mundo da cultura.

A filosofia nasce como uma luta constante contra o que Castoriadis chama de pesadelo do *não-ser*, da geração, da corrupção e da inconsistência do que é. O novo trazido pelo nascimento da filosofia na Grécia antiga é que essa luta remete-nos a três oposições que, presentes na linguagem, caracterizam o novo cenário intelectual. A primeira delas é a oposição entre o que é e o que aparece. A segunda é a oposição entre opinião (*dóksa*) e verdade (*alétheia*). E, por fim, oposição entre natureza (*phýsis*) e convenção (*nómos*), decisiva nesse novo imaginário. Essas, no entanto, não são verdadeiras oposições, uma vez que não há uma ruptura total entre elas (Cf. Castoriadis, 2004b, p. 203).

Para pensarmos o ser, é preciso que ele, de algum modo, esteja presente no parecer que ora revela, ora esconde o ser, de sorte que o parecer é o modo de ser das coisas humanas. Há um processo que cabe ao pensamento racional distinguir o ser como ilusão ou como realidade. O mesmo pode ser dito da relação entre opinião e verdade. A verdade surge a partir da *dóksa*, que, apesar de oposta a *alétheia*, de um modo ou de outro, desfruta de certo conteúdo de verdade. Entre *phýsis* e *nómos*, porém, a relação é de oposição e indissociabilidade, visto que o mundo do *nómos*, embora marcado pela liberdade e criação histórica, só pode existir se tomar como ponto de partida para criação o primeiro estrato natural, o mundo da *phýsis*, regido pela lógica *conjuntista-identitária*. Como veremos, todas essas oposições estarão presentes nas filosofias dos primeiros filósofos (Cf. Castoriadis, 2004b, p. 203-224; 2008b, p. 236-249 / 1999b, p. 211-221).

A reflexão sobre a lógica *conjuntista-identitária* já pode ser vista nos filósofos pré-socráticos, que reconhecem e afirmam uma dimensão do mundo que está sujeita a uma regra que não foi criada pelos homens, tampouco depende da vontade deles. Nos primeiros filósofos, já estão presentes as formulações sobre a lógica conídica, sua explicação e aprofundamento (Cf. Castoriadis, 2004b, p. 206).

Aristóteles, na *Metafísica*, chamou a atenção para a característica comum dos filósofos que o precederam, em especial os pré-socráticos, a busca de um princípio, de uma *arkhé*, de um elemento estruturante que desse conta da totalidade do observável. A *arkhé* não é, todavia, um elemento que cria uma cadeia da causações, mas é algo que está na origem do fenômeno e durante todo o seu desenrolar. “O que se busca é uma fonte, princípio ou fundamento, não mais termos consecutivos da série, mas a série mesma como tal” (Castoriadis, 2004b, p. 208)²¹. O princípio que se busca não é um princípio material, seja a água, o ar, o fogo, mas algo que não é material, que não é imediatamente dado pela empiria, nem representável. Na verdade, esses filósofos,

em sua maioria, pensaram que os princípios de todas as coisas fossem exclusivamente materiais. De fato, eles afirmaram que aquilo de que todos os seres são constituídos e aquilo de que originalmente derivam e aquilo em que, por último, dissolvem-se é elemento e princípio dos seres, na medida em que é uma realidade que permanece idêntica mesmo na mudança de suas afecções. Por essa razão, eles creem que nada se gera e nada se destrua, já que tal realidade sempre se conserva. [...] De fato, deve haver alguma realidade natural (uma só ou mais de uma) da qual derivam todas as outras coisas, enquanto ela continua a existir sem mudança (Aristóteles, *Metafísica*, A (I), 3, 983 b 6-19).

Diferentemente do que afirma Aristóteles, Castoriadis expõe que não se trata de um princípio material. Tales fala em água e, Anaximandro, em ar, porém não estão em busca de um princípio empiricamente constatável. Para além da lógica *conídica*, os filósofos pré-socráticos rompem com a realidade aparente da empiria, vendo o abismo primordial como uma realidade parcialmente escondida, o *Abismo*. O primeiro a notar isso foi Anaximandro ao assegurar que o princípio dos seres é o *ápeiron*, o indeterminado.

Se o que é verdadeiramente é indeterminado, e indeterminável, são também assim superadas as determinações do que chamo lógica conjuntista-identitária, que é precisamente uma lógica da determinidade. Mas o que é igualmente destruído, é, se posso dizer, a ancoragem do imaginário e do

²¹ “Ce qui est recherché, c'est une source, principe ou fondement non plus des termes consécutifs de la série, mais de la série elle-même comme telle” (Castoriadis, 2004b, p. 209).

pensamento tanto na representatividade quanto no “fazer sentido” para alguém (Castoriadis, 2004b, p. 210)²².

Na verdade, o *ápeiron* é algo infigurável e, também, estranho em relação a nós mesmos. E, se podemos atribuir a ele um sentido último, esse sentido é gratuito para nós, ao mesmo tempo em que é sem-sentido. *Ápeiron* significa aquilo que é privado de *peras*, de limites e determinações externas e internas. Sem determinações externas, o *ápeiron* é o infinito espacial; sem determinações internas, é indefinido quanto à qualidade, sendo assim um indeterminado qualitativo. Com esse princípio, Anaximandro introduz, no imaginário grego, a ideia de que o pensamento é determinado ou interessado apenas pelo seu próprio interesse como pensamento, ou seja, introduz a ideia de um pensamento desinteressado.

Ao lado da questão do pensamento desinteressado, Anaximandro introduz a noção da verdade com uma constante interrogação sobre o que é dado pela aparência. O que importa agora não é a veracidade do enunciado, de modo que a relação entre o enunciado e o referente do enunciado subsiste somente de modo parcial. O enunciado, então, não é apenas unívoco, o referente também é problemático e, em grande parte, indeterminado, e o mundo da linguagem tem no *ápeiron* seu princípio, portanto, tudo que se refere a esse mundo é convencional, pertence a uma dimensão funcional-instrumental de instituição social do mundo e das atividades humanas. A nova linguagem filosófica não alude ao mundo socialmente instituído e, sendo problemática, ultrapassa qualquer univocidade ou ambiguidade, ela se dá como indeterminidade. “E é preciso dizer, finalmente, que esse referente —mas aqui nós estamos, talvez, nos limites do pensável — é criado pelo pensamento” (Castoriadis, 2004b, p. 212)²³.

A referência aos diferentes princípios já marca a segunda oposição pensada por Castoriadis entre o *ser* e o *parecer*. Tales expressa que a *arkhé* é água, mas o que vemos é a árvore e as florestas, são os seres humanos, as montanhas e todas as outras coisas e objetos que fazem parte do mundo material. A aparência esconde que essa árvore e todas as outras que formam uma floresta é água, o mesmo vale

²² “Si ce qui est vraiment est indéterminé, et indéterminable, sont ainsi dépassées les déterminations de ce que j’appelle la logique de la déterminté. Mais ce qui est également détruit, c'est, si je puis dire, l’ancrage de l’imaginaire et de la pensée aussi bien dans la figurabilité que dans le “faire sens” pour quelqu’um” (Castoriadis, 2004b, p. 210).

²³ “Et il faut dire finalement que ce référent — mais là nous sommes peut-être aux limites du pensable — est créé par la pensée” (Castoriadis, 2004b, p. 212).

para os seres humanos e os animais. A água da qual fala Tales não aparece, o que aparece é outra coisa. Castoriadis chama atenção para um equívoco que muitas vezes acontece. Há, no interior do domínio do instituído, uma distinção entre *crença* e *verdade*, *ser* e *aparecer*, que não é a mesma utilizada pela linguagem filosófica. Essas distinções acontecem no interior de um mundo em que o *verdadeiro* e o *falso*, o *ser* e o *parecer* são julgados a partir de critérios da sociedade instituída, critérios que não são postos em questão em nenhum momento. A ruptura realizada pelos gregos representa a superação do mundo do instituído, qualificando mesmo esse mundo e tudo que a ele refere-se como um mundo do parecer (Cf. Castoriadis, 2004b, p. 213).

Com Xenófanes, tem início a crítica da representação instituída. Esse filósofo pré-socrático rejeita o politeísmo de Homero e Hesíodo, ao mesmo tempo em que chama deus de *Uno*, ideia já presente no imaginário grego antes de Xenófanes, mas sob a forma de um princípio transcendente, de princípio de ser e critica toda a tradição grega, as *dóksai* em geral, sobretudo a religião tradicional e o homem grego em geral, destacando os absurdos a ela ligados. Xenófanes reconhece a superioridade do homem filosófico em relação ao homem tradicional, submetido ao mundo das *dóksai*, incapaz de ir além do que é dito pela tradição e visto pelas aparências, enquanto o homem filosófico consegue elevar-se e superar tudo isso. “Xenófanes não é um pensador original, mas é uma figura importante na história do espírito de seu tempo. É com ele que, na história da Grécia, abre-se o capítulo sobre a Filosofia e a formação do Homem” (Jaeger, 2001, p. 218).

Xenófanes critica, em especial, Hesíodo e Homero, por atribuírem aos deuses características que, mesmo entre os humanos, são vergonhosas, como a mentira, o adultério, a duplicitade, por imputar-lhes atos *athémistoi*, atos contrários ao que se deve fazer, que vão de encontro à lei. Talvez a crítica mais radical feita por Xenófanes seja quanto ao caráter antropomórfico da religião grega, que atribui aos deuses sentimentos e vícios humanos, bem como hábitos do cotidiano e características físicas dos mortais, como usar vestimentas, ter uma voz e um corpo. O que separa determinadas características presentes nos deuses é que neles elas são majestosas, mais vigorosas e mais potentes. São diferenças puramente quantitativas e não qualitativas. De acordo com Castoriadis, em Xenófanes tem-se, pela primeira vez, um enunciado claro sobre a representação da divindade não só

na religião grega, mas uma condenação a todas as religiões conhecidas (Castoriadis, 2004b, p. 214-216). No fragmento 15, Xenófanes expõe, de modo claro, a crítica à representação que todas as religiões fazem de seus deuses.

Tivessem os bois, os cavalos e os leões mãos e pudessem com elas pintar e produzir obras como os homens, os cavalos pintariam figuras de deuses semelhantes a cavalos e os bois semelhantes a bois, cada (espécie animal) reproduzindo a sua própria forma (Xenófanes, fragmento 15, *apud* Bornheim, 2000, p. 32).

No fragmento 16:

Os etíopes dizem que os seus deuses são negros e de nariz chato, os trácios dizem, que têm olhos azuis e cabelos vermelhos (Xenófanes, fragmento 16, *apud* Bornheim, 2000, p. 32).

Xenófanes contrapõe a essa ideia de deus que ele critica sua própria concepção de um deus que tudo vê, tudo pensa e tudo entende e que não pode ser comparado aos mortais nem pelo aspecto corporal tampouco pelo pensamento. A importância dessas afirmações não está no significado que possam ter na constituição de uma teologia ou na justificativa de um monoteísmo, mas em sua audácia de atestar que nenhum homem conhece e jamais poderá ter um conhecimento certo dos deuses, nem, sobretudo, dizer algo de filosoficamente válido.

Pois homem algum viu e não haverá quem possa ver a verdade acerca dos deuses e de todas as coisas das quais eu falo; pois, mesmo se alguém conseguisse expressar-se com toda exatidão possível, ele próprio não se aperceberia disso. A opinião reina em tudo (Xenófanes, fragmento 34, *apud* Bornheim, 2000, p. 33).

Consoante Xenófanes, mesmo o homem mais crítico não é capaz de saber se as coisas, mesmo as rigorosamente demonstradas que saem de sua boca, são verdadeiras e não por causa do reconhecimento por parte desse filósofo de um sentido relativista-histórico do conhecimento, mas porque pensa que o homem é incapaz de mobilizar, explicitar e fundar o conjunto dos pressupostos de cada verdade que enuncia. Castoriadis relata que, para esse pré-socrático, isso acontece porque a maioria dos homens está na *dóksa*, no mundo da opinião. Por essa razão, são incapazes de questionar seus deuses e suas crenças religiosas, não sendo sensíveis à questão da verdade, da diferença entre um enunciado que exprime ou busque exprimir a verdade e uma fala que expressa o mundo do instituído social. Ao criticar a religião, ele revela ainda um caráter *democrático* de sua filosofia. Pôr em

dúvida a existência dos deuses, criticar as características nada honrosas que eles possuem é também pôr em dúvida a legitimação das famílias aristocráticas. Tais famílias diziam-se descendentes dos heróis nascidos da união entre deuses e mulheres mortais. Sendo assim, se Zeus não cometeu adultério com Alcmene, mãe de Hércules (Héracles), por conseguinte, os reis de Esparta, reis heráclides, não descendem de Zeus (Cf. Castoriadis, 2004b, p. 216).

Outro pré-socrático que aduz um aspecto democrático no modo como põe as questões é Heráclito, em especial ao considerar que tudo muda, tudo se move, tudo está em transformação o tempo todo, sem exceção, apesar da aparente imobilidade.

Para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas (fragmento 12, apud Bornheim, 2000, p. 36).

Não se pode entrar duas vezes no mesmo rio. Dispersa-se e reúne-se; avança e retira (fragmento 91, apud Bornheim, 2000, p. 41).

Descemos e não descemos nos mesmos rios; somos e não somos (fragmento 49a, apud Bornheim, 2000, p 39).

Heráclito estabelece, assim, uma distinção perene entre o que é *aparente* e o que é *real*: se o rio aparentemente é sempre o mesmo, a sua realidade é feita de águas sempre novas, que se misturam e dispersam-se. Dessa maneira, nunca se pode mergulhar duas vezes na mesma água, pois, quando se desce pela segunda vez, a água ali já é outra, também nós já mudamos, somos outros. Entre o primeiro e o segundo contato, algo mudou em nós, na água e, também, no rio. Destarte, nada permanece estático e tudo participa de um constante devir, nem sempre acompanhado pelo olhar comum. O devir é uma guerra que é, ao mesmo tempo, paz, harmonia, pois o ser e o *parecer* estão sempre juntos, de modo que o fluir das coisas aparece em seu pensamento com uma síntese de contrários.

A despeito de ter nascido numa família aristocrática, Heráclito assume a posição profundamente democrática, da universalidade do *lógos* e da igual participação de todos no *lógos*, ou seja, a possibilidade de alcançar a verdade não é privilégio de poucos, mas pertence a todos os seres humanos. Heráclito é o primeiro, em toda a história conhecida, a afirmar a capacidade universal de todos os seres humanos, sem qualquer restrição, de ascender à verdade, porque todos participam do *lógos*, mesmo que a maioria esteja subjugada à *dóksa*. A busca da verdade, a asserção de que todos podem alcançar a verdade é uma possibilidade universal, possível a toda a humanidade, e mais, “por meio da ideia de unidade dos contrários, mas também pela ideia do ‘fogo’, essa assertiva de que há um mundo

que é o mesmo para todos e, para além das aparências, há uma unidade do que aparece e do que é, e que nesse contexto tudo é um" (Castoriadis, 2004b, p. 219-220)²⁴.

O entendimento da oposição entre *physis* e *nómos*, natureza e lei, supõe o entendimento do sentido da natureza no mundo grego, algo que, por si mesmo e independentemente da ação humana, é aquilo que é e por vir a ser de acordo com sua própria natureza, diferente do sentido a ela atribuído na Modernidade, como uma realidade física. A *physis* é a esfera da necessidade, domínio do sempre (*aei*). "Phusis: o impulso endógeno, o crescimento espontâneo das coisas, mas que é, ao mesmo tempo, gerador de uma ordem" (Castoriadis, 2008b, p.236 / 1999a, p. 211). Já o *nómos* refere-se a outra dimensão do homem, à sua relação com a sociedade, à coletividade, à *pólis*. E normalmente é traduzido como norma, lei, ordem, todavia não no sentido de uma ordem determinada pela natureza, mas criada pelos homens. O *nómos* significa, na origem grega do termo, "a partilha, a lei partilha, logo, a instituição, o uso (os usos e costumes) e, em última análise, a convecção pura e simples" (Castoriadis, 2008b, p.236 / 1999a, p. 211). A filosofia e a democracia nascem como reconhecimento de que a instituição da sociedade é uma criação humana, e a lei não tem sua fonte num livro sagrado, numa revelação divina ou qualquer outra fonte social. A lei, assim como toda norma social, e a linguagem são frutos de uma convenção, não no sentido de que a *physis* seria apenas um detalhe que não tem qualquer influência sobre essas convenções. É a partir da oposição entre *nómos* e *physis*, posta pela atividade política, que as oposições entre *ser* e *parecer*, *verdade* e *crença* ganham a profundidade do debate filosófico. Castoriadis lembra que, mesmo sendo criações humanas, o que é convencional sempre terá no estrato natural, no mundo do sempre, o alicerce para estabelecer o mundo do *quase-sempre*, o mundo do humano.

É o termo *nómos* que dá toda a significação ao termo e ao projeto de autonomia. Ser autônomo, para um indivíduo ou uma coletividade, não significa fazer "o que se deseja" ou o que nos apraz no momento, mas *dar-se suas próprias leis* (Castoriadis, 2008b, p.237 / 1999a, p. 212).

²⁴ "à travers l'idée de l'unité des contraires mais aussi celle du «feu», cette affirmation qu'il y a un monde qui est le même pour tous et, derrière les apparences, une unité de ce qui apparaît et de ce qui est, et que dans ce contexte tout est un" (Castoriadis, 2004b, p. 219-220).

Castoriadis vai além dessa definição de autonomia consolidando que, mais do que *dar-se suas próprias leis*, o que caracteriza a democracia são as condições dadas para questionarem-se essas leis. De acordo com Castoriadis, essas três oposições demonstram que o grego assume o mundo como *indeterminação*, reconhecendo um nada inicial e um nada de significação a partir do qual o mundo é instituído. A ordem natural não é nem a garantia de uma ordem no mundo humano, nem o modelo de como organizar esse mundo. Os gregos tinham contato com outros povos e sabiam que suas normas, seus valores, sua língua, enfim, sua cultura faziam parte de um mundo em que várias outras também existiam e tinham seu valor e, mesmo em sua própria sociedade, sabiam reconhecer a diferença de dialetos.

Ao lado desse novo horizonte intelectual, há também um novo horizonte político, introduzido pela aceitação explícita da sociedade como autoinstituição. A característica fundamental dessa nova prática política e que é determinante para todo o conjunto da sociedade é que, além da *isonomia*, a igualdade de todos os cidadãos, ocorre também uma participação ativa na assembleia. Na assembleia, o cidadão tem ainda a *isegoria*, o direito de tomar a palavra, sob todos os riscos já assinalados, e a *isopsephía*, a garantia de que a fala de cada cidadão terá o mesmo peso, e a *parrésia*, liberdade e a obrigação moral de se falar com toda a franqueza. As atividades da assembleia são sempre acompanhadas pela *boulè*, *Conselho dos Quinhentos*, mas é a assembleia que legisla e governa num modelo de democracia direta (Cf. Castoriadis, 1999b, p. 359-360 / 2002a, p. 304-305).

Além da participação na assembleia, há também a participação nos tribunais, de sorte que as cortes são formadas por júris e, os jurados, escolhidos por meio de sorteio. Faz parte ainda do imaginário político grego o reconhecimento de que a própria coletividade é a fonte da instituição. Não por acaso, as leis dos atenienses sempre iniciam com a seguinte cláusula: “*edoxe tē boulē kai tō dêmō*”, isto é, “pareceu bom ao Conselho e ao povo que...” (Castoriadis, 1996, p. 167 / 2002b, p. 193). Por meio da democracia, a fonte da lei é explicitada.

Ao mesmo tempo, constata-se essa situação estranha da religião no mundo grego (e não somente nas cidades democráticas): a religião está fortemente presente, mas trata-se de uma religião da cidade, mantida a distância dos negócios comuns. Não creio que se possa encontrar uma ocasião em que uma cidade possa ter enviado delegados a Delfos para perguntarem ao oráculo: qual lei nós devemos votar? Podia-se perguntar: devemos combater aqui ou lá? Ou no máximo: fulano seria um bom legislador? Mas jamais

alguma coisa que dissesse respeito ao conteúdo de uma lei. No mundo moderno, temos o surgimento, bastante difícil, que se manifesta em 1776 e em 1789, da ideia de soberania do povo, coexistindo com resíduos religiosos; ao mesmo tempo, a tentativa de fundar essa soberania do povo sobre outra coisa que não ela mesma ainda subsiste: o “direito natural”, a Razão e a legitimação racional, as leis históricas, etc. (Castoriadis, 2002b, p. 193)²⁵.

Outro ponto que Castoriadis recorda sobre o imaginário político grego é que, no mundo antigo, não existe *Constituição*. A democracia significou a ruptura com a significação imaginária de uma ordem ou uma fundamentação transcendente da lei e das normas. Sendo assim, possui uma dimensão *trágica* na medida em que a lei tem como único fundamento a *autoinstituição*. Os limites para ação humana não são estabelecidos fora da vida social: ao contrário, a limitação dessa ação é sempre *autolimitação*, o que deixa sempre em aberto a possibilidade de a humanidade deixar-se cair na *hýbris*, no desequilíbrio que põe toda a vida social em risco. “O povo dita a lei; o povo pode enganar-se; o povo pode se corrigir. Temos aí um magnífico exemplo de uma instituição eficaz de autolimitação” (Castoriadis, 2002a, p. 316)²⁶. Numa democracia, supostamente, o povo pode fazer qualquer coisa, a um só tempo em que precisa saber que não deve fazer toda e qualquer coisa. A questão da autolimitação éposta e assumida pela democracia como um modo para lidar com esse risco, é o estabelecimento da instituição da *graphè paranómon*, uma criação democrática que permite ao cidadão acusar outro cidadão de ter feito a assembleia adotar uma lei ilegítima. De acordo com Starr (2005, p. 100), a *graphè paranómon* era “uma moção de inconstitucionalidade, que podia ser lançada contra um decreto e seu proponente, se, mais tarde, os cidadãos viessem a julgar que a medida havia sido mau conselho.” A democracia é um regime trágico justamente porque assume explicitamente o risco da *hýbris*, a coexistência de razões contrárias, sendo que a

²⁵ “En même temps, on constate cette situation étrange de la religion dans le monde grec (et non seulement dans les cités démocratiques): la religion est fortement présente, mais c'est une religion de la cité, et elle est tenue à distance des affaires communes. Je ne crois pas que l'on trouvera une seule instance où une cité aurait envoyé des délégués à Delfphes demandant à l'oracle: quelle loi devons-nous voter? On a pu demander: faut-il liver bataille ici ou là? à la limite: un tel serait-il un bon législateur? — mais jamais quelque chose portant sur le contenu d'une loi. — Dans le monde moderne, on a certes la percée assez difficile, mais qui éclate en 1776 et en 1789, de l'idée de souveraineté du peuple, coexistante avec des résidus religieux ; ne même temps, la tentative de fonder cette souveraineté de peuple sur autre chose qu'elle-même subsiste toujours: «le droit naturel», la Raison et la légitimation rationnelle, les lois historiques, etc” (Castoriadis, 1996, p. 167-168).

²⁶ “Le peuple dit la loi; le peuple peut se tromper; le peuple peut se corriger. C'est là un magnifique exemple d'une institution efficace d'autolimitation” (Castoriadis, 1999b, p. 374).

solução das diferenças não passa pela imposição de uma única razão, mas pela possibilidade de pluralidade.

Essa realidade política que visa à autonomia implica, por conseguinte, uma reflexão lúcida sobre o sentido e os fins da formação dos indivíduos que participam dessa coletividade. Na *pólis democrática*, existe uma *paideía* que acontece nas atividades da vida pública, uma educação pela vida política. Não se trata de uma questão de livros ou de verbas públicas, questões burocráticas que ocupam a discussão sobre a educação escolar moderna, mas, antes de tudo, de uma tomada de consciência por parte de cada *polítai* já que a *pólis* é cada um deles e o destino da vida coletiva depende do que eles pensam, de suas ações e de suas decisões. “Apenas a educação (*paideía*) dos cidadãos como tais pode dotar o ‘espaço público’ de um autêntico e verdadeiro conteúdo” (Castoriadis, 2002a, p. 312)²⁷. Não se trata de aprender aritmética, mas de aprender a ser cidadão. E como se dá essa aprendizagem? “Aprendemos, primeiramente, vendo a cidade na qual nos encontramos” (Castoriadis, 2010, p. 96)²⁸. Na democracia, o objeto da atividade política é o reforço e a independência da coletividade política, formada por uma *paideía* política, uma educação que acontece na participação na vida pública, que, com suas instituições, deve garantir a participação direta dos cidadãos nas decisões políticas.

Para os gregos, o pano de fundo dessa busca pelo sentido baseia-se na questão da mortalidade. Castoriadis relata não conhecer outra língua em que mortal signifique humano e que humano signifique mortal. A morte é o limite para se dizer se alguém foi feliz ou não. Uma mortalidade que é habitada pelo risco constante da *hýbris*, do excesso, de fazer da existência uma vida de sofrimento. Já para os modernos a imortalidade, ou a ilusão dela, dá-se no plano individual, no imaginário político grego a morte é assumida como parte da existência. O humano tem existência limitada, porém a atividade política deve ser pensada para além do período da vida individual. A Grécia soube dar uma interessante demonstração de que é possível transformar o conhecimento da morte em possibilidade de criação, de um *prattein-poiein*. Hannah Arendt diz que o espaço público não deve ser construído

²⁷ “Seule l'éducation (*paideia*) des citoyens en tant que tels put donner un véritable et authentique contenu à l' «espace public»” (Castoriadis, 1999b, p. 368).

²⁸ “On l'apprend, d'abord, en regardant la cité dans laquelle on se trouve” (Castoriadis, 2010, p. 96).

apenas para uma geração e para aqueles que estão vivos, mas deve ser construído também se pensando naqueles que ainda vão nascer, transcendendo assim a duração determinada da vida de homens mortais.

Sem essa transcendência para uma potencial imortalidade terrena, nenhuma política, no sentido restrito do termo, nenhum mundo comum e nenhuma esfera pública são possíveis. Pois, diferentemente do bem comum tal como o cristianismo o concebia — a salvação da alma do indivíduo como interesse comum a todos —, o mundo comum é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos. Transcede a duração de nossa vida tanto no passado quanto no futuro: *preexistia* à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isso o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e aqueles que virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tiver uma presença pública (Arendt, 2009a, p. 64-65).

Citando as três questões propostas por Kant sobre os interesses do homem — *O que posso saber? O que devo fazer? E o que me é permitido esperar?* —, Castoriadis atesta que às duas primeiras questões a discussão é interminável e não há uma resposta definitiva, mas, quando se trata da terceira questão, tem-se uma “resposta grega” clara e precisa: “um sólido e retumbante *nada*” (Castoriadis, 2002a, p. 300)²⁹. Com efeito, em Kant vê-se uma concepção cristã de esperança, uma esperança que corresponde a uma aspiração e uma ilusão que são centrais no homem, de que a existência possui certa correspondência fundamental entre os desejos humanos ou suas decisões e o mundo.

A esperança é a suposição ontológica, cosmológica e ética segundo a qual o mundo não é simplesmente algo que se encontra aí fora, mas um *cosmos* no sentido próprio e arcaico, uma ordem total que engloba a nós mesmos, as nossas aspirações e iniciativas, como seus elementos centrais e orgânicos. Traduzida em termos filosóficos, essa hipótese torna-se: o ser é fundamentalmente bom (Castoriadis, 2002a, p. 300)³⁰.

Castoriadis atenta para o fato de que, na religião grega pré-arcaica e clássica, não existe qualquer esperança na vida após a morte ou se há uma vida depois da vida mortal, esta é sempre descrita como pior do que a vida na Terra. Foi o orfismo que rompeu com essa visão pessimista da mortalidade e atribuiu ao além a

²⁹ “une réponse grecque [...] rien, massif et retentissant” (Castoriadis, 1999b, p. 354).

³⁰ “L'espoir est cette supposition ontologique, cosmologique et éthique suivant laquelle le monde n'est pas simplement quelque chose qui se trouve là-dehors, mais un *cosmos* au sens propre et archaïque, un ordre total qui nous inclut nous-mêmes, nos aspirations et nos efforts, en tant que ses éléments centraux et organiques. Traduite en termes philosophiques, cette hypothèse donne: l'être est foncièrement bon” (Castoriadis, 1999b, p. 354).

possibilidade de algo melhor, desde que se tenha realizado em vida iniciações e ritos de purificação.

Castoriadis estabelece o que chama de verdadeiro sentido do projeto democrático, criar instituições que sejam capazes de tornar possível o questionamento da lei instituída e que, interiorizadas pelos indivíduos, facilitem a sua autonomia, propiciando a participação efetiva em todo poder explícito na sociedade. Essa criação grega ajuda no entendimento da distinção que Castoriadis faz entre o político e a política, ao reconhecer que os gregos não inventaram o político, entendido como uma dimensão de poder explícito: eles criaram a política, que é a capacidade de questionamento da instituição da sociedade. O político manifesta-se por via de instituições e lugares de poder, como o governo, a assembleia, a polícia e as forças armadas, instituições encarregadas de tomar decisões ou de executá-las.

Antes dos gregos (e depois deles), há intrigas, conspirações, tráficos de influência, lutas surdas ou abertas para se apropriar do poder explícito. Há toda uma arte (fantasticamente desenvolvida na China, por exemplo) de gerar o poder existente, até mesmo de “melhorá-lo”. Há mudanças explícitas e decididas de certas instituições — mesmo reinstituições radicais (Moisés ou, em todo caso, Maomé). Mas esses últimos, o legislador, o profeta ou rei, alegam a desculpa de um poder de instituir, que é de direito divino (Castoriadis, 1992, p. 135)³¹.

Segundo Finley (1985, p. 89), é a invenção grega da política que define a distância entre a *pólis* e as sociedades vizinhas, na qual a originalidade grega aparece como significativa: os gregos viam-se obrigados a inventar suas instituições visto que os problemas e as dificuldades iam aparecendo, tudo isso sem seguir nenhum modelo. A política é uma atividade constante de transformação efetiva da ordem social. A radicalidade dessa criação está no fato de ter explicitado e formalizado concretamente uma parte do poder instituinte, sendo capaz de criar instituições para a parte explícita do poder *participável*.

A política é projeto de autonomia: atividade coletiva refletida e lúcida visando à instituição global da sociedade como tal. Para dizer em outras palavras, à política concerne tudo o que, na sociedade, é participável e partilhável. [...] A autonomia é, portanto, o projeto — e agora estamos ao mesmo tempo no plano ontológico e no plano político — que visa, no sentido amplo, ao

³¹ “Avant les Grecs (et après) il y a des intrigues, des conspirations, des trafics d'influence, des luttes sourdes ou ouvertes pour s'emparer du pouvoir explicite, il y a un art (fantastiquement développé en Chine, par exemple) de gérer le pouvoir existant, même de l' «améliorer». Il y a des changements explicites et décidés de certaines institutions — même des ré-institutions radicales («Moïse» ou, en tout cas, Mahomet). Mais dans ces derniers cas, le législateur excipe d'un pouvoir d'instituer qui est de droit divin, qu'il soit Prophète ou Roi” (Castoriadis, 2000, p. 154-155).

nascimento do poder instituinte e à sua explicitação reflexiva (que sempre só podem ser parciais). E, no sentido mais preciso, esse projeto visa à reabsorção *do* político, como poder explícito, *na* política, atividade lúcida e deliberada, tendo por objeto a instituição explícita da sociedade (por conseguinte, também, de todo poder explícito) e sua operação como *nómos*, *diké*, *télos* — legislação, jurisdição, governo —, tendo em vista *fins comuns* e *obras públicas* a que a sociedade se propôs deliberadamente (Castoriadis, 1992, p. 145; 148-149)³².

4. O partilhável e o participável na democracia

Vimos que o imaginário político moderno exibe traços específicos que o distinguem da democracia ateniense: a ideia de representação política em detrimento da participação direta, a noção de que existem *especialistas* em política, em oposição ao cidadão comum, o reconhecimento do Estado como uma instância burocrática separada da coletividade política e, em especial, a redução do *regime democrático*, do projeto político de autonomia coletiva, a um simples conjunto de *procedimentos*.

A democracia ateniense também continha seus próprios procedimentos, os quais organizavam a participação na vida pública, o modo como as discussões, as votações, a participação na *assembleia*, os processos e os julgamentos deveriam acontecer. No entanto, para além desses procedimentos, contava-se com uma existência democrática, a aceitação da dimensão *trágica* da vida, o reconhecimento da vida pública como autoinstituição, o que dava à política um sentido comprometido com a autonomia. O reconhecimento e a aceitação da vida como uma instituição humana, apoiada na dimensão *caótica*, não determinada do ser, faz com que a sociedade assuma a cultura, os valores, as significações como elementos que, não sendo dados pelos deuses nem pela natureza, fazem parte do processo de socialização, de inserção dos cidadãos numa tradição que, não sendo estática,

³² “La politique est projet d'autonomie : activité collective réfléchie et lucide visant l'institution globale de la société comme telle. Pour le dire en d'autres termes, elle concerne tout ce qui, dans la société, est participable et partageable. [...] L'autonomie est donc le projet — et maintenant nous sommes à la fois sur le plan ontologique et sur le plan politique — qui vise, au sens large, la venue au jour du pouvoir instituant et son explicitation réflexive (qui ne peuvent jamais être que partielles); et, au sens plus étroit, la résorption *du* politique, comme pouvoir explicite, dans *la* politique, activité lucide et délibérée ayant comme objet l'institution explicite de la société (donc aussi, de tout pouvoir explicite) et son opération comme *nómos*, *diké*, *télos* — législation, juridiction, gouvernement — en vue des *fins communes* et des *oeuvres publiques* que la société s'est délibérément proposées” (Castoriadis, 2000, p. 166-167; 171).

assume o caráter de criação coletiva, emergência de novas formas culturais e políticas.

Se, na sociedade heterônoma, a educação e a cultura estão intimamente comprometidas com a fabricação de indivíduos heterônomo, que reproduzem formas instituídas de valores, normas e significações, na sociedade democrática, a formação humana assume outro sentido, segundo o qual a criação, a originalidade e a tradição participam de um modo de existência, cuja fonte é a criação do imaginário radical. O sentido da cultura, do homem, da política e da *paideia* é questão sempre aberta e a ser pensada, num processo de interrogação sem fim, que não se fecha em respostas prontas e acabadas. Em resumo, sociedade democrática é aquela em que todos os aspectos de sua cultura estão comprometidos com a autonomia, a dimensão não predeterminada da vida, a criação, o imaginário radical. Semelhante democracia vai muito além dos seus procedimentos, malgrado não prescinda deles.

Se a democracia moderna, liberal, constitui-se numa oligarquia *liberal*, em que grupos econômicos controlam a política em nível nacional e internacional, a ideia de mercado livre é uma ilusão, pois o que existe é um *pseudomercado*. Se, em tais *oligarquias*, há aspectos *democráticos* que remetem ao projeto de autonomia, eles, porém, são fruto de luta dos movimentos emancipatórios modernos, e não uma característica própria do regime. Daí a ideia, profundamente enraizada em nossa cultura e considerada símbolo da solidez das democracias ocidentais, de que o regime democrático é o regime que comporta eleições.

Sem dúvida, apesar de ser uma evolução em relação aos regimes que a precederam e preferível às formas de domínio totalitário, a democracia liberal representativa não é a forma *acabada* do regime democrático. Nela a participação popular é *mediada* por grupos econômicos-políticos e a *agenda* muitas vezes é fabricada pelos *porta-vozes* dos que controlam o *mercado político*. Em face disso, os representantes eleitos não representam a massa dos eleitores que o elegeram, mas grupos que financiaram sua campanha³³. Acabada a eleição, o eleitor *comum* não consegue ter acesso ao político eleito, porque as exigências do seu cotidiano e a *liturgia* da vida política distanciam o representante do representado, em proveito dos

³³ No Brasil, a cada novo escândalo político, em que fica claro o jogo do favor em benefício de quem financia os políticos, vem à tona a questão do financiamento público das campanhas eleitorais. Uma questão que logo é colocada de lado.

lobistas, organizados em prol de interesses de grupos economicamente influentes e com grande influência nos bastidores dos poderes da República.

A consequência mais visível desse tipo de regime político é a *apatia política* que acomete a maioria da população. A vida política é organizada de tal modo que, mesmo quem se interessa pelo que acontece na administração pública, nos debates legislativos, nos tribunais de justiça, vê-se diante de uma situação em que a vida pública parece ter sido organizada para não interessar ao cidadão comum³⁴. Se ainda há aqueles que se interessam, informam-se, participam, para a maioria resta a *apatia*, o desinteresse, o sentimento de impotência. Isso pode ser atribuído ao aspecto de *privatização do indivíduo* que temos visto nas últimas décadas, refletida na completa ignorância do significado de algumas das instituições políticas, as quais são as atribuições de um deputado ou de um vereador. É possível ver na apatia atual o maior limite e risco para as conquistas realizadas no âmbito da democracia liberal.

Talvez as “descobertas” mais conhecidas e, certamente, as mais divulgadas da moderna pesquisa de opinião pública sejam a indiferença e a ignorância da maioria do eleitorado nas democracias ocidentais. As pessoas não conseguem formular as questões sobre a maior parte daquilo que, enfim, não lhes interessa; muitas não sabem o que é o Mercado Comum ou mesmo o que são as Nações Unidas; muitas não podem dizer os nomes de seus representantes ou de quem está concorrendo a determinado cargo. Apelos para a formação de um grupo de pressão pública, mesmo que bem redigidos, resultam sempre nesta forma: “Sua biblioteca pública pode informar-lhe os nomes de seus senadores e deputados, se você não os souber.” Em alguns países, uma maioria nem sequer se dá ao trabalho de exercer seu muito estimado direito ao voto (Finley, 1988, p. 17).

A apatia política é a face mais visível de uma organização social que distancia *líderes e liderados, governantes e governados*³⁵. Se ela é uma realidade presente

³⁴ Para Foucault, essa participação reduzida na vida política é uma característica própria ao liberalismo. A ideia de um governo frugal, de um Estado mínimo e de liberdade do mercado faz com que a verdade da vida social e a justiça estejam no mercado e não na política. Desse modo, o cidadão é um agente econômico individual e é como átomo que ele deve se comportar. Margaret Thatcher, um dos grandes ícones do neoliberalismo, afirmava que não havia sociedade civil, mas indivíduos (Cf. Foucault, 2008 / 2004).

³⁵ Embora a apatia seja um elemento da realidade política atual que merece ser criticada, dando lugar a uma participação mais ativa na vida política, há teóricos que veem nessa apatia não apenas uma expressão que pertenceria às sociedades totalitárias e, por isso, dignas de serem combatidas, mas um elemento que pode ser positivo. Finley (1988, p. 18-19) cita o cientista político W. H. Morris Jones, para quem, numa democracia liberal, a apatia política pode ser um sinal de que há compreensão e tolerância à diversidade humana, em oposição a todas as formas de fanatismos que possam querer se impor. É isso o que Foucault destaca no liberalismo na obra *Naissance de la biopolitique* (Foucault, 2004 / 2008).

em países de grande tradição democrática liberal, é ainda mais visível em países de democracia recente, mas de forte tradição autoritária, como o Brasil³⁶. O desconhecimento sobre o modo como funcionam as instituições políticas, sobre quais são os direitos e mesmo os deveres levam a uma atitude de passividade diante dos escândalos políticos e da ineficiência do Estado no âmbito dos serviços públicos. A apatia é transformada numa visão da vida política como um fatalismo, um conjunto de situações que tendem a *favorecer* os ricos e *excluir* os pobres. O pano de fundo de tudo isso é um discurso moralista que tende a ver na *corrupção* uma questão de índole do político e não uma questão institucional. José Murilo de Carvalho, numa pesquisa realizada na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1997, oferece-nos alguns dados que ilustram um pouco essa realidade.

A pesquisa mostrou que 57% dos pesquisados não sabiam mencionar um só direito e só 12% mencionaram algum direito civil. Quase a metade achava que era legal a prisão por simples suspeita. A pesquisa mostrou que o fator mais importante no que se refere ao conhecimento dos direitos é a educação. O desconhecimento dos direitos caía de 64% entre os entrevistados que tinham até a 4^a série para 30% entre os que tinham o terceiro grau, mesmo que incompleto. Os dados revelam ainda que educação é o fator que melhor explica o comportamento das pessoas no que se refere ao exercício dos direitos civis e políticos. Os mais educados filiam-se mais a sindicatos, a órgãos de classe, a partidos políticos (Carvalho, 2002, p. 210).

Um elemento que favorece esse desinteresse pela participação política é a ideia da política como uma *tékhne*, isto é, a ideia de que há um saber especializado sobre a política, que torna a maioria da população incompetente para a vida política. Parece assim justificado todo o esforço da escola moderna em educar o cidadão para as novas exigências do Estado-nação. Educar para a cidadania, para a democracia, para a tolerância, para o consumo, para o trânsito — exigências de uma formação que prepara o indivíduo para as novas *necessidades* de um mundo cada vez mais complexo. O aprendizado da cidadania corresponde ao conhecimento de uma série de pré-requisitos necessários ao desempenho adequado das funções necessárias à vida social — e, claro, o que importa de fato ao mercado de trabalho.

³⁶ Nas últimas eleições presidenciais francesas, no ano de 2012, onde o voto é facultativo, pouco mais de 30% dos eleitores votaram. No Brasil, país de voto obrigatório, é comum o eleitor não lembrar em quem voltou nas últimas eleições ou, ainda, escolher seus candidatos não a partir de uma posição política à esquerda ou à direita, mas por suas qualidades pessoais. Um exemplo é a eleição de um palhaço para deputado federal, em 2010. Eleito com mais de 1,3 milhão de votos, o palhaço Tiririca foi o candidato mais votado naquela eleição, não tendo nenhuma proposta política. Apresentou-se apenas como um palhaço que queria *descobrir* o que se faz no Congresso Nacional.

Mas, antes de prosseguirmos nessa discussão e em como tudo isso se refletirá numa escola formadora do cidadão, precisamos voltar à questão do *participável* e do *partilhável* e da virtude política na democracia. Castoriadis retoma essa discussão a partir da distinção entre *physis* e *nómos*, noção que chama de subversiva assumida pela filosofia grega ao assegurar o caráter arbitrário e convencional da instituição social. Para tanto, a *pólis*, com seus valores, seu modo de organização, sua noção de justiça e sua linguagem não corresponde a uma ordem natural, a um modelo presente no mundo natural e no qual as instituições espelhar-se-iam. Mesmo a *techné*, imitando a natureza, realiza o que esta, deixada a si mesma, não seria capaz de realizar. Assim, o que é partilhável numa sociedade é aquilo que essa sociedade, por convenção, decide partilhar. A terra é partilhável, cabendo a cada sociedade definir qual é a maneira justa de realizá-la, sendo essa definição feita não na dimensão da *physis*, mas “das leis, da instituição da cidade” (Castoriadis, 1997, p. 370, n. 27)³⁷. Se é uma oligarquia, fará a partilha diferente de uma democracia, aliás, para Aristóteles, essa dimensão do partilhável é um dos aspectos da justiça distributiva (*en tais dianomais*)³⁸, pois “tem o seu campo de aplicação nas distribuições em partes pelos membros de uma comunidade” (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, V, 1130b 30). Essa justiça parcial ocupa-se da questão do partilhável e das relações de caráter privado, cabendo à justiça total criar as condições para a participação social, assegurando a cada membro da sociedade o acesso ao participável de sua cultura, assim como a separação do partilhável e do participável, não somente os definindo, mas constituindo-os ou instituindo-os. De acordo com Castoriadis, “A justiça total é instituição primeira da sociedade” (Castoriadis, 1998, p. 371)³⁹.

O participável remonta a elementos sociais que não podem ser distribuídos aos indivíduos, por exemplo, a língua grega ou a portuguesa. Participamos da língua materna como algo *natural*, aprendido no dia a dia, em família, com os amigos, na

³⁷ “relève des lois, de l'institution de la cité” (Castoriadis, 1998, p. 366, n. 27).

³⁸ Na *Ética a Nicômaco*, Aristóteles faz distinção entre justiça total e justiça parcial. Esta última está dividida em duas espécies: a justiça distributiva e a justiça corretiva. Enquanto a primeira diz respeito ao que é partilhável, a segunda refere-se “às *transações* (*sunallagmata*) voluntárias (contratos propriamente ditos) ou involuntárias (para uma das partes: delitos)” [Castoriadis, 1997, p. 369. “les *transactions* (*sunallagmata*) volontaires (contrats proprement dits) ou involontaires (pour l'une des parties: délits) (Castoriadis, 1998, p. 364)]. A justiça corretiva regula as relações privadas no âmbito dos contratos e dos delitos (Cf. Aristóteles, *Ética à Nicômaco*, V, 1131a).

³⁹ “La justice totale est institution première de la société” (Castoriadis, 1998, p. 366).

rua e, de modo mais elaborado, na escola. Sabemos que, numa sociedade de classes, a participação na vida cultural não se dá do mesmo modo. Ocorre uma divisão no modo como a cultura é produzida e difundida⁴⁰, havendo uma cultura de elite que, embora faça parte do patrimônio comum, é transformada em coisa, sinal de distinção⁴¹. Do mesmo modo, há a cultura popular, muitas vezes se inspirando em elementos da cultura de elite, adaptando-a aos elementos do seu cotidiano, o que confere a ela certa originalidade (Cf. Chauí, 2000, p.39-83; Bosi, 2009); e a cultura das massas, produzida para o grande público, por uma sociedade hierarquicamente dividida, seguindo a lógica da produção industrial, por essa razão denominada de indústria cultural. O que une essas diferentes formas de concepção do participável é reduzi-lo a um partilhável, algo que pode ser distribuído de forma desigual entre os desiguais⁴². A cultura é, assim, reduzida a um elemento a ser consumido como qualquer outro, com consequências diretas sobre o modo como a teoria pedagógica concebe o ensinar e o aprender (Cf. Coêlho, 1992).

Para a democracia, a virtude política é um bem participável, não um privilégio de alguns homens, mas algo de que todos podem participar. E a virtude política é instaurada pelos procedimentos e pelas instituições democráticas: por isso, a *pólis*, e não somente a escola, é a grande educadora. A ideia de uma virtude política participável é apresentada no *mito de Prometeu*, no *Protágoras*, de Platão. Nessa obra, vemos o sofista defender a tese de que a capacidade de deliberar é dada a todos os homens. A ideia contrasta com a noção de virtude política em Platão, e com a ideia moderna do especialista em política que, antidemocrata, discorda de Protágoras em dois pontos. Para começar, a virtude política não é para todos, mas atributo de apenas alguns. A organização do poder na *pólis* platônica fundamenta-se nessa desigualdade. Platão discorda ainda que a *aprendizagem* da virtude política possa se dar como *prática* social. “Só se ‘aprende’ o que já se conhece e, portanto,

⁴⁰ A noção de transmissão ou socialização de uma cultura está intrinsecamente associada à noção de cultura como algo a ser partilhado e não participado.

⁴¹ A ideia de que a posição social não está definida apenas pela soma de dinheiro uma pessoa ou grupo social possui, mas também pelo seu capital cultural — saberes e conhecimentos próprios de seu meio social privilegiado — e capital social — a rede de relações sociais que favorecem a vida social e econômica —, aparece como uma questão central no pensamento do Pierre Bourdieu (1930-2002) (Cf. Bourdieu, 1979).

⁴² Castoriadis mostra como a noção de igualdade não é algo que se encontra na natureza, apesar de todo esforço em naturalizar as desigualdades, mas é fruto do *nômos*, da convenção social (Cf. Castoriadis, 1997, 331-418 / 1998, p. 325-413; 2002a, p. 325-343 / 1999b, p. 383-405).

o que chamamos de aprendizagem nada mais é do que uma rememoração daquilo ‘que era, que é e que será’, que de alguma forma a alma traz guardado dentro de si” (Valle, 2002, p. 250). Platão expõe o modo como concebe a aprendizagem principalmente no *Mênon* e no *Fédon*. Para ele, o saber dorme em cada um de nós. No *Mênon*, vemos Sócrates interrogar sobre a origem do saber, opondo-se ao modo como os sofistas concebem o ensino da virtude. Para tanto, Sócrates toma um jovem escravo analfabeto e, por meio do diálogo, faz com que o escravo demonstre um teorema que, à época, era considerado altamente complexo: a relação da hipotenusa com os lados do triângulo retângulo. Mais do que ensinar o teorema, Platão pretende demonstrar que aprender não é algo que acontece de fora para dentro, mas um esforço em despertar livremente o saber que *dorme* em cada indivíduo.

Essa questão do ensino da virtude também está presente no *Protágoras* (309a – 328d). Nesse diálogo, Sócrates e o sofista Protágoras⁴³ discutem sobre o ensino da *areté* política. A história começa quando Sócrates narra a *um amigo*⁴⁴ o seu encontro com o sofista Protágoras, que estava hospedado na casa de Cálidas, rico ateniense que costumava acolher, em sua residência, sofistas que iam a Atenas. Nessa obra platônica, como em outros diálogos, “se trata de um texto

⁴³ De acordo com Guthrie, Protágoras foi “o primeiro e maior sofista” (Guthrie, 1995, p. 64). Natural de Abdera, cidade do noroeste da Grécia, que também era a terra natal de Demócrito, esse sofista destacou-se como um grande profissional que formava pessoas para a vida pública, sendo o primeiro a cobrar pelo ofício de professor. Muito do que sabemos sobre ele é por meio de Platão, que o descreve como “inteiramente cônscio de seus méritos, com uma vaidade inofensiva e gosto de admiração” (Guthrie, 1995, p. 247). O seu ensino fundamentava-se principalmente no ensino da arte de falar persuasivamente, treinando seus alunos na técnica da argumentação, de modo que soubessem argumentar sobre os dois lados de uma questão. Marrou diz ter sido Protágoras “o primeiro a ensinar que, em toda questão, sempre se pode sustentar o pró ou o contra” (Marrou, 1990, p. 89). A grande contribuição de seu pensamento para a prática política foi a noção de que a *areté* política, a virtude política, é algo que pode ser ensinada, pois, numa democracia, essa virtude não é uma técnica que alguns dominam e outros não. Ou, falando como Castoriadis, é uma questão de *dóksa* e não de *epistéme*, como queria Platão. Sobre o ensino dos Sofistas e, em particular, de Protágoras, Marrou, destacando o lado prático de tal pedagogia, afirma que “Tratava-se de armar, para a luta política, a personalidade forte que haverá de impor-se como chefe à cidade. Parece que era esse, precisamente, o programa de Protágoras, que queria tornar seus alunos bons cidadãos, capazes de bem conduzirem a própria casa e de gerirem, com suprema eficácia, os negócios do Estado: a ambição dele era ensinar-lhes ‘a arte da política’” (Marrou, 1990, p. 88). Há quem diga que estamos hoje mais próximos do ideal de educação sofista que de um ideal platônico. Talvez isso não seja totalmente verdade. A fundamentação na prática, a busca pela eficácia e pelo sucesso pessoal estão vinculados ao mundo dos interesses privados, individuais e não ao mundo político. Mesmo quando se afirma ter um interesse *político*, esse ainda é *privado*, pois visa ao mundo do *favor*, do *privilégio*, do *interesse do partido*, do *grupo*.

⁴⁴ Os personagens do diálogo são *Um amigo*, Sócrates, Hipócrates, Protágoras, Alcibiades, Cálidas, Crítias, Pródico e Hípias.

lindamente estruturado, com estilo tão vivo que os acontecimentos parecem encenar-se à nossa frente" (Valle, 2002, p. 214). O encontro com o sofista fora motivado pelo jovem Hipócrates, que procurou Sócrates com um pedido: que o apresentasse a Protágoras, pois queria ser aluno do famoso filósofo.

Ao encontrar com Protágoras, Sócrates explica-lhe a razão de ser de sua presença ali. Fala do interesse do jovem Hipócrates em ter com ele as lições necessárias para tornar-se uma pessoa melhor. Novamente, Sócrates retoma a questão que havia discutido com Hipócrates antes de chegar à casa de Cálidas: o que ensinam os sofistas? Dessa vez, a questão é dirigida diretamente a um sofista, não qualquer um, mas o mais célebre de sua época. Protágoras responde que o *resultado* do seu ensino é que um dia passado ao seu lado faz com que o jovem torne-se uma pessoa melhor do que era. Mas melhor em quê? Se procuramos alguém que ensina a pintar, poderíamos nos tornar um pintor, um professor de flauta, nos tornaríamos um flautista. Entanto o que Hipócrates aprenderia com o sofista?

A resposta de Protágoras sugere que há uma virtude própria à vida política, que pode ser ensinada a qualquer jovem que se disponha a aprender e que é capacidade de deliberação e argumentação diante de outros cidadãos. O que Protágoras define como *areté* está, assim, mais próximo daquilo que Aristóteles denomina de *phrónesis* — uma capacidade de guiar as decisões não a partir de uma ciência, mas segundo uma sabedoria prática (Cf. Valle, 2002, p. 224). Sócrates não aceitará a resposta de Protágoras, visto que, para ele, essa concepção faz da vida política grega um palco para demagogos.

A argumentação de Sócrates continua a fim de mostrar que a virtude, concebida segundo Protágoras, é impossível de ser ensinada. Com o intuito de provar essa tese, ele mostra como estadistas reconhecidos como bons e sábios são incapazes de passar aos seus filhos os dons e virtudes políticas que detêm. Sócrates reafirma a noção de que a *areté* é inata, um saber, como demonstra em outras obras, que está adormecido em cada um de nós, e não um objeto de ensino, fruto de algum treinamento. Jaeger assevera que o ceticismo socrático quanto ao

otimismo pedagógico⁴⁵ dos sofistas não negava os bons resultados conquistados no campo da cultura intelectual, mas colocava em dúvida a possibilidade de transmissão das virtudes do cidadão e do estadista. O problema é, para Sócrates, “o da própria universalidade da virtude política, fundamento democrático cuja vacuidade trata de demonstrar” (Valle, 2002, p. 227). Para refutar a tese socrática, Protágoras não poderia admitir que a virtude é algo natural, inato, e não fruto de um tipo de *paideía*, pois estaria aceitando que a sua atividade era desnecessária. Por outro lado, deveria mostrar ainda que aquilo que se refere às questões políticas não são uma técnica, de modo que um ferreiro ou um sapateiro pode, sim, dar conselhos na assembleia. Objetivando refutar Sócrates, Protágoras recorre ao mito, “o mais longo e claro texto que se conservou sobre a política dos sofistas e, também, um dos poucos que apresentam, com clareza e concisão, os princípios do regime ateniense” (Valle, 2002, p. 227). O mito narra a criação dos homens e dos animais e da partilha das qualidades físicas entre eles.

Epimeteu realizou essa tarefa equipando as criaturas com defesas que assegurassem sua sobrevivência e protegessem-nas contra as intempéries dos diferentes climas. A uns, deu pelos espessos e courvos rígidos para que pudessem se proteger do inverno, a outros, cascos ou garras. Definiu também a alimentação adequada a cada tipo de animal, seja alimentando-se nas pastagens, com frutas ou de raízes, seja alimentando-se de outras criaturas. Para alguns animais, sucedeu uma limitação de reprodução, enquanto que, para outros, os que serviam de alimento para aqueles, a reprodução seria ilimitada, assegurando assim que não se extinguissem. Epimeteu, absorvido em sua tarefa, e igualmente não muito sábio, gastou todo o estoque de faculdades e capacidades com os animais irracionais e esqueceu-se do homem.

Já era o dia marcado para que o homem, assim como os outros animais, saísse de dentro da terra para a luz. Para que o homem sobrevivesse, Prometeu não viu alternativa senão roubar de Hefaístos e Atena a sabedoria nas artes práticas e o domínio do fogo. Prometeu sabia que o domínio do fogo era inútil sem a sabedoria de Atena. Então, dominando a sagacidade técnica, o homem veio ao mundo, tendo naturalmente essa capacidade de transformá-lo e preservar a vida

⁴⁵ Jaeger chama de *otimismo pedagógico* a profunda confiança que os sofistas atribuíam ao papel da educação na evolução moral das pessoas e da *pólis* (Cf. Jaeger, 2001, p. 630).

cotidiana. Ao compartilhar com os deuses essas habilidades, o homem passou a ter com eles algo em comum. Essa participação do divino fez com que os homens venerassem-nos, criando altares e imagens. Ainda em função das habilidades furtadas dos deuses, logo os homens desenvolveram a linguagem, inventaram sua moradia, roupas, calçados, leitos e alimentação. Mas ainda faltava algo. Não dispunham de sabedoria cívica, vivendo espalhados em várias direções, isolados, o que fazia deles alvos fáceis de animais selvagens. Os homens, por essa razão, ao tentarem viver juntos, fundando cidades, logo começaram a praticar injustiças. Faltava-lhes também a *arte política*, o que provocou uma nova dispersão e isolamento.

Esse mito, para Castoriadis, constitui-se uma imagem da democracia, porque afirma que a condição para se viver na *pólis* é o reconhecimento da parte de justiça e do pudor que cabe a cada um dos homens. Assim, Protágoras relata a Sócrates que, em matéria de técnica, não é qualquer um que pode opinar, mas todos podem opinar no aconselhamento no que se alude à virtude cívica, uma vez que todos participam dela. Protágoras continua, defendendo que essa virtude não é algo natural, mas objeto de ensino. E esse ensino deve-se ao esforço e aplicação daqueles que querem aprender. Há defeitos e imperfeições que não dependem da vontade do homem, pois são próprios de sua natureza, como a feiura ou a fraqueza. Contudo há qualidades que estão presentes nas pessoas por terem sido fruto de aprendizagem. Quando essas qualidades estão ausentes, essa pessoa acaba se tornando objeto de ódio, castigo e reprovação. Tais sentimentos são atraídos justamente pelo fato de que essa virtude pode ser adquirida pela aplicação e aprendizagem. A punição dos malfeiteiros seria a prova de que a virtude não é algo natural, inerente à condição humana, de modo a intimidar o malfeitor a reincidir no crime e, outros, a fazerem o mesmo.

Quanto à questão levantada por Sócrates de que homens justos não conseguem transmitir a seus filhos suas virtudes morais e políticas, Protágoras responde não com um mito, mas com o argumento de que o que funda a *pólis* não é algo que é partilhado por alguns, como a arte do carpinteiro, do ferreiro ou do oleiro, mas com aquilo que é partilhado por todos, a justiça, a temperança e a devoção às leis. É isso que, combinado, forma a virtude do homem. Para Protágoras, é inconcebível pensar que homens de bem não se preocupem em ensinar essas

virtudes a seus filhos, pois sabem que a ausência delas pode resultar em comportamentos reprováveis e ser alvo de algum tipo de punição. O sofista argumenta que a educação na virtude acontece desde a primeira infância, estende-se ao longo da vida, na escola, com o exemplo dos heróis, na música, com os poetas, na ginástica, que disciplina o corpo e a alma. A educação estende-se também ao conjunto da *pólis*, pela vida política.

Apesar de todo esse cuidado, muitos filhos de grandes homens públicos mostram-se medíocres e inexpressivos. O ensino dessa virtude é feita por toda a cultura grega do mesmo modo que a língua grega não tem um *mestre*, mas toda a cultura grega é esse mestre. Dessa feita, para Protágoras, assim como não há garantias de que o filho de um bom instrumentista possa ser ele também um bom instrumentista, o mesmo ocorre com o filho de um homem virtuoso. Assim como nas outras matérias de ensino público e privado, também na virtude o filho de um homem ilustre pode vir a ser uma pessoa medíocre. E conclui que, do mesmo modo que há os medíocres e os mais hábeis em virtude, seria ele uma das pessoas hábeis para ensinar a virtude.

Em face desses argumentos, Protágoras afirma a ideia democrática de que o valor da educação baseia-se na ideia de que a formação de homens virtuosos é possível. Ele mostra que a *areté* não é um patrimônio que pertence a poucos, cuja garantia de transmissão seria genética ou cultural. Da mesma maneira, não é coisa, “uma bugiganga qualquer”, mas algo criado e participado na *pólis*, e “porque ela pode ser construída coletivamente e coletivamente ensinada é que é possível existir a *pólis*” (Valle, 2002, p. 234).

O fundamental dessa discussão é a ideia de que a virtude está vinculada a uma noção de verdade que só é dada pela atividade racional. É pelo conhecimento que o homem faz-se virtuoso, do mesmo modo que a política é uma atividade que pertence ao mundo da *epistéme* e não ao mundo da *dóksa*. Por conseguinte, para Platão, “a educação da *pólis*, assim como seu governo, deve ser deixada nas mãos daqueles que têm a verdadeira ciência: nas mãos do *epistémon*, do verdadeiro político, do filósofo” (Valle, 2002, p. 248). Castoriadis salienta, sempre que compara a democracia ateniense com a democracia moderna, que essa noção platônica de política como *techné* e como algo que se fundamenta num *conhecimento verdadeiro* impregnou de tal forma o cotidiano político, como também todas as esferas da vida,

que criou um distanciamento e desinteresse pela vida pública, acompanhados de uma sensação de *incompetência* não só pelo que é público, mas também na vida privada⁴⁶.

A *paideia democrática* é, então, uma dimensão do *participável* na vida da *pólis*, na qual a virtude não é um privilégio, mas algo que se constitui no seio da sociedade, uma *práxis* comum que se realiza com discursos e palavras, porém com repetição e imitação de modelos, uma tarefa a ser realizada por toda sociedade. Para Valle, “isso significa que *cada cidadão deve poder ser dado como modelo* e que toda a prática social é um exercício de cidadania” (Valle, 2002, p. 253). Patrice Canivez observa que a noção democrática de educação que Protágoras assume considera a aprendizagem não como um ensino didático ou dogmático apenas, mas como um conjunto de situações que educam a criança e o jovem nos valores comuns da democracia, na virtude política, garantindo a unidade da comunidade.

Os pais, a ama, os parentes do menino não lhe expõem uma teoria sobre a moral, mas o repreendem constantemente e lhe dão exemplo. Os professores prolongam essa influência propondo-lhe modelos de comportamento tirados dos poetas (da literatura), fornecendo-lhe, pela ginástica e pela música, o domínio do corpo e o sentido de equilíbrio sem os quais ele nunca conseguirá governar-se corretamente. As leis da cidade completam essa disciplina do corpo e do espírito, guiando insensivel ou autoritariamente, segundo os casos, a conduta do indivíduo. A família, a escola e o Estado⁴⁷ concorrem, por uma série ininterrupta de exercícios, para dar às crianças o senso de *dikē* (justiça) e das *aidós*, termo que não tem equivalência em nossa língua e “designa todas as formas de consideração que se pode ter para com alguém, levando-se em conta o que lhe é devido”⁴⁸ (Canivez, 1991, p. 54-55).

Ainda para Canivez, essa noção de educação pode ser reformulada na noção aristotélica de *hexis*. Em Aristóteles, semelhante noção significa uma disposição permanente para agir de certo modo, formado nos indivíduos pela força de hábitos e exercícios⁴⁹. É pela *hexis* que essa maneira de agir torna-se espontânea, dando sentido e finalidade à sua atividade. A *hexis* constitui-se, consequentemente, o meio para a educação, o caráter e o seu fim. “O indivíduo bem educado, por exemplo, não

⁴⁶ Chauí chamou esse fenômeno moderno de *discurso competente*: “o homem passa a relacionar-se com a vida, com seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos por via de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu” (Chauí, 2000, p. 12).

⁴⁷ O autor usa o termo *Estado* para referir-se à *pólis*.

⁴⁸ Canivez cita Jacqueline de Romilly, *Les grands sophistes dans l'Athènes de Péricles*, Ed. de Fallois, p. 253, nota 3.

⁴⁹ Cf. Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, V, 1105b 25.

vai perguntar se deve ou não ser honesto. A honestidade deve ser, para ele, tão evidente quanto o fato de ser canhoto ou destro. Logo, trata-se apenas de saber o que se deve fazer, aqui e agora, para ser honesto" (Canivez, 1991, p. 55-56)⁵⁰. Esse é também o sentido dado à *paideia democrática* por Castoriadis, "fazê-los participar do não partilhável, do que não deve ser dividido, privativamente, entre os membros da comunidade" (Castoriadis, 1997, p. 371)⁵¹. Como já dissera Aristóteles, a virtude não pertence à *physis*, ela não cresce no homem de modo *natural* e *espontâneo*, é uma disposição constituída pelo "ensino" e por um "processo de habituação" (Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, II 1103a 15), logo, deve ser criada pela *paideia*, ou seja, "pelas instituições fundamentais da cidade" (Castoriadis, 1997, p. 409)⁵².

Essa *axia*, a virtude, só pode ser pela *paideia*, o adestramento dos indivíduos em vista dos negócios comuns, ela própria núcleo da instituição/constituição da sociedade. É, pois, o *nomos*, a instituição da cidade, que deve *criar a virtude* (*poiétike arétés*) a qual é, no entanto, "fim natural" do homem. E, para que essa *paideia* seja verdadeira *paideia*, seria preciso que a instituição apropriada da cidade fosse *estabelecida*. Estabelecida por quem, a partir do quê, mediante o quê, quem tiraria, ele próprio, sua virtude e de onde? Há necessidade, para que haja distribuição justa, da comparabilidade dos indivíduos quanto à *axia*, o protovalor da sociedade, mas a virtude não é mensurável nem, mais geralmente, os indivíduos comparáveis, a não ser por convenção (Castoriadis, 1997, p. 413)⁵³.

A *paideia democrática* em Castoriadis traz uma dimensão cultural, não se centrando apenas na noção de autonomia individual, tampouco numa prática política estreita. Sua reflexão sobre o que é a formação humana fundamenta-se numa noção ampla de cultura, com a transformação dos modos de agir e de pensar, dos tipos antropológicos que formam a vida social, suas formas institucionais e suas significações imaginárias. Castoriadis afiança que a formação do sujeito autônomo em/para uma sociedade autônoma é um processo de construção cultural que

⁵⁰ Em Aristóteles, a formação do caráter é confirmada pela ação do indivíduo, não sendo, portanto, algo que se dá de uma vez para sempre. Essa disposição será sempre atualizada na ação praticada.

⁵¹ "c'est les faire participer au non-partageable, à ce qui ne doit pas être divisé, privativement, entre les membres de la communauté" (Castoriadis, 1998, p. 366).

⁵² "par les institutions fondamentales de la cité" (Castoriadis, 1998, p. 404).

⁵³ "Cette *axia*, la vertu, ne peut être que par la *paideia*, le dressage des individus en vue des affaires communes — elle-même noyau de l'institution de la cité, qui doit créer la vertu (*poiétiké arétés*) — vertu qui est cependant «fin naturelle» de l'homme. Et, pour que cette *paideia* soit véritable *paideia*, il faudrait que l'institution appropriée de la cité soit posée — posée par qui, à partir de quoi, moyennant quoi, et qui tirerait lui-même sa vertu d'où? Il y a nécessité, pour qu'il y ait distribution juste, de la comparabilité des individus quant à l'*axia*, la Proto-valeur de la société — mais la vertu n'est pas mesurable, ni, plus généralement, les individus comparables autrement que par convention" (Castoriadis, 1998, p. 408-409).

envolve a vida de cada um de seus membros, estendendo-se ao longo de sua vida, sendo educado não apenas pela escola, mas por todas as instituições sociais. David cita uma intervenção feita por Castoriadis num colóquio realizado em 1990, na qual faz uma consideração sobre esse processo continuado da formação humana.

A verdadeira educação dos cidadãos, que começa no nascimento e termina com a morte, não se faz somente na escola, que sem dúvida fornece a parte menos importante dessa educação. Ela se faz em tudo o que se passa na pôlis: pelas leis (tema clássico dos filósofos antigos), pelo teatro, pelo cinema, pela arquitetura urbana, etc. Somente dando um sentido muito restrito ao termo educação podemos dizer que ela leva a delegar o essencial [da educação] a uma categoria particular da sociedade. A educação é obra de todos os cidadãos. [...] A educação é uma obra coletiva incessante (Castoriadis *apud* David, 2000, p. 119, n. 60)⁵⁴.

A formação desse sujeito autônomo e da sociedade autônoma sucede pela constituição, nesses indivíduos, de certos modos de fazer e de pensar, da aceitação não passiva de determinados conteúdos, significações, valores e motivações. Há, portanto, uma educação que se dá por meio da cultura. Mas que tipo de cultura? Uma sociedade heterônoma também cria obras de artes, escreve livros, compõe música. Castoriadis faz menção, claro, à arte comprometida com a democracia e a autonomia⁵⁵. Em Castoriadis, falar em *paideia* é falar de um longo processo de formação cultural, de socialização do indivíduo social ao longo de sua vida, envolvendo o conjunto da instituição social-histórica. Trata-se, nesse sentido, da *criação de indivíduos sociais*. Já vimos também que Castoriadis espera muito de uma pedagogia que vise à formação desse sujeito autônomo. Ele espera que a educação realize uma verdadeira transformação antropológica no indivíduo, criando-lhe novas formas de relacionar-se consigo mesmo, com seu inconsciente⁵⁶. Semelhante transformação abrange um grande trabalho do indivíduo e da sociedade sobre si mesmos, uma atividade que abarca o reconhecimento da vida social como

⁵⁴ “La véritable éducation des citoyens, qui commence à la naissance et se termine avec la mort, ne se fait pas seulement à l'école que en fournit sans doute la partie moins importante. Elle se fait par tout ce qui se passe dans la cité: par les lois — thème classique des philosophes anciens —, par le théâtre, par le cinéma, par l'architecture urbaine, etc. Ce n'est qu'en donnant une acception très restrictive au terme d'éducation que l'on peut dire qu'elle aboutit à déléguer l'essentiel à une catégorie particulière de la société. L'éducation est l'œuvre de tous les citoyens. [...] L'éducation est une œuvre collective incessante” (Castoriadis *apud* David, 2000, p. 119, n. 60).

⁵⁵ Já mencionamos nesse trabalho como a arte pode ter esse caráter emancipador.

⁵⁶ Atribuição mais pertinente à psicanálise, mas que a educação pode assumir não por meio de terapia, mas pelo modo como o contato com as obras de cultura favorecem o autoconhecimento e promovem uma mudança no modo como nos relacionamos com a nossa subjetividade.

criação humana, uma profunda interrogação sobre o sentido das instituições sociais, das significações imaginárias, dos valores, dos investimentos psicossociais.

A educação como *obra coletiva* talvez seja a instituição central de um projeto de autonomia viável para os nossos dias. Entretanto podemos ainda pensar em algum tipo de socialização cujo fim seja a autonomia, quando todas as formas de vida coletiva fecham-se num círculo de *privatização total?* Claro que não podemos cair na crença de um *otimismo pedagógico*, tal como fizeram os sofistas, mas, sim, reconhecer que a formação do indivíduo é central no processo do projeto de autonomia. Em primeiro lugar, faz-se necessária uma educação que critique os *protovalores* da sociedade contemporânea. A motivação econômica e a hierarquia, pontos cruciais que, para Castoriadis, definem o sentido próprio da sociedade liberal, são os primeiros desses *protovalores* que devem ser criticados, revelados em seu sentido heterônomo. Realizar essa crítica é atingir o *coração* da sociedade liberal e pôr em questão o centro das significações imaginárias da sociedade capitalista.

Onde encontramos o caráter emancipador dessa formação cultural? Já vimos como Castoriadis define a arte como uma *janela para o caos*, como a criação artística concede ao homem uma abertura para o mundo, algo que escapa a toda tentativa de explicação racional totalizante, possuindo, consequentemente, um caráter educativo emancipador. Castoriadis deixou claro em sua obra que a autonomia já está, em parte, realizada. Ela surgiu na Grécia, ressurgiu na Modernidade, nos movimentos de emancipação operária, feminista, ecológico, de jovens. Nesse sentido, há um aspecto da vida cultural que não se reduziu à lógica instrumental, que ainda não foi transformada em mercadoria. É por esse viés que Castoriadis indica, em suas reflexões, ser um possível caminho para o afrontamento com o *domínio do econômico* e a criação de práticas políticas que realizem a autonomia como projeto possível e não ficando apenas numa retórica contestatória, mas inviável de fato.

A partir das considerações que faz sobre o que é a política, a cultura, a imaginação radical, fica claro que, em Castoriadis, formar um tipo antropológico comprometido com o *éthos democrático*, com a transformação social exige muito de cada um individualmente e de todas as instituições, o que implica, de fato, a constituição de novas instituições que favoreçam a autonomia dos indivíduos. Sem deuses ou leis naturais que deem o sentido *verdadeiro* da formação humana, cabe

ao homem, à face do seu caráter de indeterminação, assumir sua potência imanente, na qual se ancora seu imaginário radical, e imaginar/criar uma educação na/para a autonomia.

Capítulo 3 – Filosofia, Modernidade e educação

O próprio de autonomia, por certo, não está encerrado, nem terminado. Mas a sua trajetória, durante os dois últimos séculos, provou a inadequação radical (para falar comedidamente) dos programas nos quais o capitalismo encarna-se — quer seja a república liberal, quer seja o “socialismo” marxista-leninista. Que a demonstração dessa inadequação, na experiência histórica efetiva, seja uma das raízes da apatia política e da privatização contemporâneas, não há necessidade de salientar.

Cornelius Castoriadis

1. Autonomia e Modernidade

Para Castoriadis, a Modernidade é a retomada do projeto de autonomia, a partir da ruptura com o mundo cristão-medieval e da criação de duas novas significações imaginárias: de um lado, o projeto de domínio pretensamente racional da natureza e dos seres humanos, vistos como elementos do mundo físico, projeto que corresponde à significação imaginária capitalista; de outro, o projeto de autonomia individual e coletiva, cujas origens históricas situam-se na Antiguidade grega, o qual corresponde ao projeto democrático emancipatório e revolucionário. As duas significações emergem quase simultaneamente, no fim da Idade Média, e estão de certo modo intrinsecamente implicadas: a pretensão de domínio racional ampliado enraíza-se no avanço técnico-científico que se inicia com a revolução galileana, quando o mundo deixa de ser visto como *physis*, realidade natural dotada de um princípio imanente de movimento, e passa a ser concebido como uma grande máquina capaz de ser analisada pela razão e reduzida a um modelo matemático. Em relação à tradição antiga, o ideal de controle ilimitado da natureza e da sociedade baseia-se, pois, em uma nova ciência e em uma nova antropologia racionalista, que acentua ainda mais a distinção entre o *natural*, *physis*, e o *artificial*, *tékhne*. Entretanto, em relação à cultura medieval, esse ideal implica a dessacralização do corpo humano, que é agora integrado ao conjunto de objetos e

máquinas, de modo que o que o distinguirá do *animal-máquina* será a ideia da presença de um *espírito*, ou melhor, da *mente* calculadora e lógica.

Baseado no desenvolvimento de novas técnicas de observação e experimentação, um novo mundo de objetos físicos que antes não podia ser visto a olho nu mostra-se aos humanos, cujo olhar pôde transcender a limitação imposta por sua natureza biológica:

[...] montanhas na Lua, novos “planetas” no céu, novas estrelas fixas em número tremendo, coisas que nenhum olho humano havia jamais visto e que nenhuma mente humana havia concebido anteriormente (Koyré, 2006, p. 81).

Todas essas transformações repercutiram também no plano político, em especial nas formas de dominação política exercida pelas potências econômico-militares ocidentais, quando o novo saber, nascido da união entre ciência e técnica, é posto a serviço não da autonomia e emancipação, mas da submissão de povos e nações. Uma das características da revolução científica é a formação de um saber diferente daquele praticado no medievo, capaz de unir teoria e prática, ciência e técnica e criador de um novo tipo intelectual, que pouco se assemelha ao filósofo medieval, ao humanista, ao mago, ao astrólogo ou mesmo ao artesão e ao artista renascentista, que não é alguém que detém um saber privado nem o professor universitário que comenta e interpreta textos clássicos. Pelo contrário, é o *cientista* que pauta sua prática pela experiência, atividade esta minuciosamente regida por um método que garante o rigor e a sua validade perante seus pares.

O que caracteriza a Modernidade não é apenas essa significação imaginária, mas igualmente o ressurgimento do projeto de autonomia e de emancipação. Mais que reivindicar direitos políticos e o reconhecimento de sua existência política, o que une o renascimento das cidades, as revoluções burguesas, os movimentos de mulheres, jovens, negros e homossexuais, o movimento ecológico, nos séculos XIX e XX, é a ideia fundamental, nascida na Grécia, de pôr em questão a instituição social. Semelhantes movimentos reinstituam a *agorá* filosófica (Cf. Castoriadis, 2000, p. 294 / 1992, p. 250), que propicia a retomada do sentido originário da *política*, ligado ao caráter explícito e deliberado de participação nos processos que dão existência e sentido à vida coletiva.

Castoriadis distingue três períodos no mundo moderno: a emergência e constituição do Ocidente, a época crítica e um último marcado pelo conformismo. O primeiro vai do século XII ao século XVIII, e é o momento da constituição da

protoburguesia, da construção e crescimento de cidades novas, cujo modelo distancia-se tanto da *polis* antiga quanto das cidades mediterrâneas, das reivindicações políticas que assumiam a forma de pleitos pelo estabelecimento de direitos comunais ou encarnavam-se em movimentos mais amplos visando à instituição de autogoverno (Cf. Boucheron; Menjote, 2011). Tais mudanças foram acompanhadas de novas atitudes intelectuais e artísticas, da retomada do questionamento do poder, da justiça e do direito, da redescoberta da herança cultural grega. Posta em questão, a tradição medieval perde gradativamente sua influência, e o projeto de autonomia ressurge após um eclipse de quinze séculos¹.

O período *crítico* compreende o século XVIII até meados do XX e abrange as guerras mundiais. Ele caracteriza-se pela radicalização do projeto de autonomia no campo social, político e intelectual, pela ruptura radical com o passado e com a tradição e pelo questionamento radical das formas políticas instituídas, aos poucos substituídas por formas novas. Pela primeira vez desde o início da era cristã, a filosofia rompe definitivamente com a teologia, a ciência racional desenvolve-se num ritmo nunca visto até então, a arte multiplica a invenção de formas inéditas de expressão e ocorre a consolidação do capitalismo e de todas as inúmeras transformações que essa *nova realidade social-econômica* acarretou. A característica essencial do período é o embate entre as duas poderosas significações imaginárias, da autonomia e do controle racional, e a contaminação mútua entre elas.

Caumières lembra que Castoriadis não se ocupou em explicar melhor esse processo de contaminação das duas significações sociais modernas, apenas chamou a atenção para dois elementos importantes: “a influência crescente da ‘racionalidade’ e da ‘racionalização’ capitalistas e, como consequência direta dessa influência, a difusão das ilusões de autofundação, de necessidade e de ‘universalidade’” (Caumières, 2010b, p. 126)² atribuídas à racionalidade dominante.

O capitalismo é o primeiro regime social que produz uma ideologia segundo a qual ele mesmo seria “racional”. A legitimidade dos outros tipos de instituição da sociedade era mítica, religiosa ou tradicional. No presente caso, pretende-

¹ Castoriadis não desconhece os estudos que reabilitam a Idade Média como um período histórico das caricaturas de certas descrições que viam nela apenas obscurantismo e ignorância. A questão é que o que os historiadores destacam como as principais criações medievais, notadamente a universidade (Cf. Le Goff, 1995), Castoriadis, contudo, situa-as já no período da Modernidade.

² “l'influence grandissante de la «rationalité» et de la «rationalisation» capitalistes; et la tendance de celle-ci à susciter «les illusions de l'autofondation, de la nécessité et de l'universalité»” (Caumières, 2010b, p. 126).

se que exista uma legitimidade “racional”. Sem dúvida, esse critério, ser racional (e não consagrado pela experiência ou pela tradição, dado pelos heróis ou pelos deuses etc.), foi propriamente *instituído* pelo capitalismo, e tudo se passa como se tal coisa, ter sido instituído tão recentemente, ao invés de relativizá-lo, tornasse-o indiscutível. Por menos que se reflita, não se pode evitar a questão: o que é então a racionalidade? E que racionalidade? (Castoriadis, 2004a, p. 90-91)³.

Uma das principais marcas dessa racionalidade é seu caráter inteiramente instrumental, sua predileção pelo questionamento dos meios, pela busca de uma eficácia prática e sua tendência à onipotência. Presente em toda organização social que se orienta para a conquista de outros povos e sociedades, no capitalismo o impulso para a dominação não se restringe à conquista *exterior*, do mundo das realidades físicas, mas se orienta cada vez mais à totalidade da sociedade, na produção e no consumo na esfera da economia, da educação, do direito e da vida política. E só consegue esse feito porque supera e destrói as significações sociais precedentes, formando, na alma da maioria, o desejo incessante de consumir ilimitadamente ou possuir tudo o que é oferecido.

A melhor justificação do capitalismo é aquela que, no final de sua vida, Schumpeter oferecia em *Capitalisme, socialisme, démocratie*, como resumiu Joan Robinson: o sistema é, decerto, cruel, injusto e turbulento, mas ele fornece a mercadoria, assim, parem de reclamar, pois é bem a mercadoria que vocês querem (Castoriadis, 2004a, p. 118)⁴.

Dessa maneira, tudo é reduzido à racionalidade econômica, que passa a reger o conjunto da vida social, as práticas sociais e as instituições, incluindo o campo educacional. A escola, veremos mais adiante, incorpora uma racionalidade que, representada pelas teorias da educação, pretende ser capaz de gerir o conhecimento e formar alunos com determinadas *habilidades e competências*. A escola, como lugar do trabalho rigoroso com o saber, da formação humana, da leitura atenta e concentrada, foi substituída pela escola da facilidade “e a educação-formadora de tradição humanista foi decretada inútil, entre outras razões, por ser

³ “Le capitalisme est le premier régime social qui produit une idéologie d’après laquelle il serait « rationnel ». La légitimation des autres types d’institution de la société était mythique, religieuse ou traditionnelle. Dans le cas présent, on prétend qu’il existe une légitimité « rationnelle ». Bien entendu, ce critère, être rationnel (et non pas consacré par l’expérience ou la tradition, donné par les héros ou les dieux, etc.), est proprement *institué* para le capitalisme; et tout se passe comme si ce fait, d’avoir été très récemment institué, au lieu de le relativiser, l’avait rendu indiscutable. Pour peu que l’on réfléchisse, on ne peut pas éviter la question: qu’est-ce donc que la rationalité, et quelle rationalité” (Castoriadis, 2009, p. 80-81).

⁴ “La meilleure justification du capitalisme est celle qu’offrait, à la fin de sa vie, Schumpeter dans *Capitalisme, Socialisme, Démocratie*, comme l’a résumée Joan Robinson: le système est certes cruel, injuste, turbulent — mais il fournit la marchandise, et cessez de rouspéter puisque c’est cette marchandise que vous voulez” (Castoriadis, 2009, p. 106).

anacrônica, em uma época voltada para o consumo material e intelectual e ao espetáculo midiático" (Matos, 2004, p. 137). Trata-se, agora, de fixar as finalidades educacionais e de organizar-se o currículo escolar de sorte a preparar da melhor maneira possível para o mercado de trabalho. Para Olgária Matos, contrariamente à

educação humanista — que encontrava no livro sua vitalidade —, a educação exige hoje a habilitação pragmática e a adaptação dos indivíduos às contingências do mercado, criando a figura do "especialista", o qual transmite a crença na "infalibilidade" ou na "certeza" de seu fazer, restringindo o pensamento à apologia dos fatos, como única dimensão importante do conhecimento, ou criando a figura do "fracassado", o inadaptado, que passa à condição de "eterno necessitado", socorrido pelo "favor" do Estado ou pela filantropia de instituições humanitárias (Matos, 2004, p. 142).

Como segunda especificidade da racionalidade capitalista, o impulso para a dominação pode agora se utilizar de novos instrumentos, imensamente mais eficazes e extremos: a destruição do meio ambiente, o empobrecimento e o achatamento de vidas humanas, a flexibilização e a precarização do trabalho, a poluição e degradação das cidades, a ascensão e a predominância da irresponsabilidade e do cinismo, a substituição da cultura popular pelo folhetim televisivo fazem parte desse cálculo (Castoriadis, 2004a, p. 100)⁵. De fato, o capitalismo fez surgir o *homo œconomicus*, característica que, sob o capitalismo, não se refere exclusivamente aos indivíduos, mas se estende a todos os organismos sociais, empresas, Estado, hospitais, escolas etc. O homem econômico funciona como "um computador maximizando/minimizando, a todo instante, os resultados de suas ações" (Castoriadis, 2004a, p. 105)⁶. Na educação escolar, essa ideia de utilidade, associada à lógica instrumental, tem comprometido seriamente a ideia de uma formação humana que vise mais do que à capacitação de indivíduos. A lógica calculadora invadiu o universo escolar, desvalorizando as ciências humanas e submetendo-as continuamente à lógica das ciências da natureza. O ensino de filosofia, artes, línguas, literatura, história só se justifica se mostrar uma utilidade instrumental para o indivíduo, a ser formado para um mundo que valoriza competências em detrimento da capacidade de pensar e formular questões. O horizonte da formação humana para a autonomia aparece não só como uma

⁵ "si l'on peut forger ce terme à partir des mathématiques (maximum et minimum sont deux cas de l'extremum)" (Castoriadis, 2009, p. 89).

⁶ "Son comportement est celui d'un ordinateur maximisant/minimisant à tout instant les résultats de ses actions" (Castoriadis, 2009, p. 94).

inutilidade, mas, principalmente, como a expressão acabada de uma pedagogia incompetente, incapaz de ver a racionalidade da gestão escolar.

Castoriadis salienta que a extensão do domínio racional sobre o conjunto das instituições sociais modernas produziu mudanças significativas no modo como a sociedade organizou-se e desenvolveu-se. A primeira dessas transformações foi a aceleração técnica, iniciada antes do Renascimento, mas que se acentuou após esse período, transformando-se, no século XX, no movimento autônomo da tecnociência. Num primeiro momento, a técnica reduz o papel do homem na produção e, em seguida, tende para sua completa eliminação. “Isso é compreensível na medida em que o homem é o elemento mais difícil de dominar, porém isso introduz, ao mesmo tempo, irracionalidades de outro tipo (por exemplo, as falhas dos sistemas técnicos podem ter consequências catastróficas)” (Castoriadis, 2004a, p. 101)⁷.

No nascimento e na consolidação dos Estados modernos, é grande também a influência do projeto de controle da realidade, com a burocracia do Estado centralizado substituindo amplamente a caótica dominação feudal, influenciando a nascente empresa capitalista e constituindo uma esfera nacional, com mercados nacionais e coloniais protegidos e a unificação das regras e das jurisdições, e tudo reunido gera o *homo computans*, uma mudança antropológica significativa no ser humano.

A figura do empresário shumpeteriano e, depois, do especulador, torna-se central. As diferentes profissões são, cada vez mais, embebidas pela mentalidade do cálculo e do ganho. Ao mesmo tempo, nasce e desenvolve-se uma psicologia operária, caracterizada pela solidariedade, pela oposição à ordem existente e pela contestação, que irá se opor durante cerca de dois séculos à mentalidade dominante, condicionando o conflito social (Castoriadis, 2004a, p. 101-102)⁸.

O questionamento da ordem estabelecida manifesta-se, desde o início da Modernidade, na maneira como a protoburguesia buscava a independência das comunas, retomando, de certo modo, o movimento democrático e o projeto de autonomia criado pelos gregos, com desdobramentos num novo movimento

⁷ “Cela se comprend, puisque l’homme est l’élément le plus difficile à maîtriser; mais cela conduit en même temps à des irrationalités d’un autre type (par exemple, les défaillances des systèmes techniques peuvent avoir des conséquences catastrophiques) (Castoriadis, 2009, p. 90).

⁸ “Le type de l’entrepreneur schumpétérien, puis du spéculateur, devient central. Les différentes professions sont plus ou moins imbibées para la mentalité du calcul et du gain. En même temps, une psychosociologie ouvrière, caractérisée par la solidarité, l’opposition à l’ordre existant et sa contestation, naît et se développe, que s’opposera pendant près de deux siècles à la mentalité dominante et conditionnera le conflit social” (Castoriadis, 2009, p. 91).

democrático e operário. “A evolução do capitalismo, depois de um estágio inicial, é incompreensível sem essa contestação interna, que foi de uma importância decisiva como condição mesma do desenvolvimento [...]” (Castoriadis, 2004a, p. 102)⁹.

Essa retomada do projeto democrático liga-se também a uma série de mudanças que sucederam na Europa Ocidental no final da Idade Média e no Renascimento. Ao lado das mudanças destacadas por Castoriadis, podemos citar, outrossim, a invenção da imprensa no século XV como uma das responsáveis por transformações relevantes no universo cultural europeu. Ela foi responsável por fazer da Renascença a primeira civilização do impresso, proporcionando a um número maior de pessoas o acesso a textos e fontes bibliográficas muito mais ricas do que as disponíveis durante o medievo. Durante o período renascentista, a cultura filosófica não deixou de apresentar um aspecto de transição, pois ainda prolongava as questões postas pela tradição filosófica medieval, influenciada pela filosofia antiga, mas já apresentando um novo *Humanismo*, responsável por introduzir novas questões e inovar o modo medieval de fazer-se filosofia.

Embora o Renascimento tenha sido a primeira civilização do impresso, o analfabetismo continuou grave até o século XIX. No século XVIII, a Europa ainda era um continente com uma população predominantemente rural e com um alto nível de analfabetismo¹⁰. Apesar desse grande número de analfabetos, a leitura ganha um novo sentido para o homem moderno. Segundo Maria Rita Kehl (2002), num texto em que discute, do ponto de vista da psicanálise, o desamparo do homem moderno, a Modernidade, ao promover a circulação da palavra escrita, favoreceu o surgimento de um ambiente de transgressão, visto que a leitura não podia ser totalmente tutelada por uma autoridade. Se antes a leitura era feita por pessoas ligadas à hierarquia religiosa, agora o acesso ao texto poderia ser feito sem nenhum intermediário.

Que cada leitor encarregue-se de sua versão particular desse saber, com todos os riscos e todo o desamparo que essa liberdade acarreta, é decorrência imediata da relação individualizada que o veículo livro impõe,

⁹ “L'évolution du capitalisme après un stade initial est incompréhensible sans cette contestation interne, qui a été d'une importance décisive comme condition même de son développement [...]” (Castoriadis, 2009, p. 91).

¹⁰ De acordo com Gusdorf (1971, p. 466), na França, por volta de 1685, o analfabetismo estava em torno de 79% e, um século depois, era de 63%. O acesso aos textos era, portanto, limitado ao pequeno número de leitores que havia na época. Para Gusdorf (1971, p. 467), a Europa do século XVIII “é uma Europa rural em sua maioria” (“est une Europe rurale dans son immense majorité”. Gusdorf, 1971, p. 467).

entre leitor e texto ou, imaginariamente, entre leitor e autor (Kehl, 2002, p. 57).

Um exemplo dessa mudança radical nas mentalidades do século XVI e o novo modo de o homem relacionar-se com a cultura escrita é o caso de Menocchio, apresentado no livro de Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes* (1987), história real da estranha interpretação sobre a origem do mundo feita por esse moleiro do interior da Itália no século XVI. A cosmogonia criada pelo moleiro que não tinha qualquer relação com a hierarquia eclesial, tampouco com o mundo acadêmico, mostra a transformação provocada na vida das pessoas que tinham acesso a textos escritos e que os confrontavam com a cultura oral, com tradição popular, dando origem a novas interpretações do cotidiano. Menocchio tivera acesso à leitura de versões apócrifas dos Evangelhos, a comentários da Bíblia e da vida dos santos e a textos que descreviam a cultura de outros povos, suas crenças religiosas, diferentes das existentes na Itália. Esse novo universo cultural contribui para o desmoronamento de seus valores tradicionais, levando-o a questionar suas crenças e a propor uma nova visão do mundo em que vivia. Na interpretação dada por Menocchio a suas leituras, não havia mera assimilação e reprodução do que estava escrito nos livros, mas a atividade de recriação do texto, relacionando a leitura com a realidade à medida que seu cotidiano possibilitava-lhe dar outra significação ao texto lido. Ao ser interrogado pelos inquisidores, ele, então, tinha condições de dizer que sabia por que estava ali. Fora levado às autoridades eclesiásticas por causa de suas ideias, visto que pensava por sua própria cabeça. Ginzburg afirma que o moleiro Menocchio nem sempre era fiel aos textos lidos, apreendendo muitas vezes apenas o que o interessava, distorcendo o seu conteúdo segundo a interpretação que fazia das coisas. O humilde moleiro fez a mesma experiência de estremecimento vivido por Montaigne, no entanto “Menocchio não era Montaigne, era só um moleiro autodidata” (Ginzburg, 1987, p. 107). O destino desse personagem não poderia ser diferente, recebendo a condenação à morte pela Inquisição. Com efeito, essa cultura diversa, incomum, nasceu do contato da cultura escrita com a cultura oral tradicional, produzindo uma mentalidade como a de Menocchio, o que seria impossível numa outra civilização que não tivesse passado por uma reforma religiosa, como a vivida pelo cristianismo e a difusão da imprensa, pois

Graças à primeira, um simples moleiro pôde pensar em tomar a palavra e expor suas próprias opiniões sobre a Igreja e sobre o mundo. Graças à segunda, tivera palavra à sua disposição para exprimir a obscura, inarticulada

visão de mundo que fervilhava dentro dele. [...] Desse modo, viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem gesticulada, murmurada, gritada, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, desprovida de entonação e cristalização nas páginas dos livros. Uma coisa é como um prolongamento do corpo, a outra é “coisa da mente”. A vitória da cultura escrita sobre a oral foi, acima de tudo, a vitória da abstração sobre o empirismo. [...] A ideia da cultura como privilégio fora gravemente ferida (certamente, não eliminada) pela invenção da imprensa (Ginzburg, 1987, p. 127-129).

O homem moderno participa de todas essas transformações, marcado por vultosas rupturas e pelo surgimento de novas significações imaginárias, em que o peso da tradição não mais oferecia as respostas que a nova realidade social exigia, desafiando-o a pensar por si mesmo, sem modelos estabelecidos, os possíveis caminhos a seguir. Eis uma transformação que também afetou o campo religioso, que, desde a Reforma Protestante, passou a crer que a salvação fosse individual, responsabilidade de cada fiel, o qual pôde ter contato direto com os textos sagrados e com a figura divina sem o intermédio da instituição religiosa. Não se tratava, logo, para os modernos, de repúdio à religião e seus argumentos. Mesmo em Descartes, encontraremos a tentativa de fundamentação do conhecimento em Deus. Sobre essa transformação, Kehl (2002) fala de uma experiência de desamparo provocada pelo enfraquecimento da tradição e a necessidade de autofundação do homem moderno em face de que,

A partir da Renascença, as civilizações do Ocidente assistiram à substituição da visão unificada do mundo medieval por outra, muito mais fragmentada, que nos apresenta um mundo em constante mutação, desgarrado do plano divino, um mundo de indivíduos particulares vivendo experiências particulares, em épocas e lugares particulares. Se a relação solitária, portanto, desamparada, do sujeito com a verdade vem sendo pensada desde Descartes, que pretendeu responder a ela por meio da dúvida sistemática, os filósofos empiristas do século XVII avançaram vários passos na direção da dessacralização sobre os universais e da experiência da revelação. Essa quebra na unicidade do discurso do Outro trouxe a necessidade de uma autofundação das escolhas subjetivas que produziu, consequentemente, o apelo a uma rede de interlocuções horizontais, a partir de onde se pudesse enunciar algum tipo de verdade que desse conta do desamparo dos sujeitos modernos, desde o final da Renascença (Kehl, 2002, p. 52-53).

Na raiz da alienação do homem de seu próprio mundo, Hannah Arendt¹¹ identifica três eventos históricos: a descoberta da América¹², a Reforma Protestante

¹¹ Arendt faz uma distinção entre *era moderna* e *mundo moderno*. Para a autora, o primeiro termo refere-se ao desenvolvimento das ciências naturais e à Revolução Industrial do século XIX, ao passo que o segundo termo designa o século XX, época das “primeiras explosões atômicas” (Arendt, 2009a, p. 14).

¹² Almeida (2011, nota 5, p. 56) lembra que o termo *descoberta*, tal como é usado por Arendt, é feito dentro de uma perspectiva eurocêntrica.

e o desenvolvimento do telescópio, símbolo da nova ciência, sendo a *descoberta* de novos continentes o mais espetacular deles, pois significou a criação de outra dimensão para o planeta Terra. O desenvolvimento dos meios de transporte implica a redução das distâncias reais: cada vez mais o mundo vai perdendo seus mistérios. Pela primeira vez na história da humanidade, o homem ganha uma dimensão de habitante da Terra. Não mais um habitante fechado no mundo da província ou da região, mas aberto, num primeiro momento, à nação, com seus valores, símbolos e língua em comum. E também aberto a um novo mundo que era conquistado. Sobre a Reforma, a filósofa diz ter sido o mais inquietante dos eventos da era moderna, “a irremediável cisão do cristianismo ocidental [...], com o inevitável desafio à própria ortodoxia e a imediata ameaça à tranquilidade espiritual dos homens” (Arendt, 2009a, p. 261). Já o desenvolvimento científico foi o responsável por preencher o cotidiano do homem moderno com uma série de utensílios que mudaram a forma como ele relacionava-se com o mundo e consigo mesmo. Para Arendt, o grande instrumento foi, sem dúvida, o telescópio. A partir de então, o homem não poderia mais acreditar no que seus olhos viam, alimentando a dúvida e a desconfiança em relação à nossa percepção, o que fundamentará as questões próprias da filosofia moderna.

Antes do encolhimento do espaço e da abolição da distância por meio de ferrovias, navios a vapor e aviões, deu-se o encolhimento infinitamente maior e mais eficaz resultante da capacidade de observação da mente humana, cujo uso de números, símbolos e modelos pode condensar e diminuir a escala da distância física da Terra a um tamanho compatível com os sentidos naturais e a compreensão do corpo humano. Antes que aprendêssemos a dar a volta ao mundo, a circunscrever em dias e horas a esfera da morada humana, já havíamos trazido o globo à nossa sala de jantar, para tocá-lo com as mãos e fazê-lo girar diante dos olhos (Arendt, 2009a, p. 262-263).

Todos estes fatores relacionam-se com o que denomina a alienação em relação ao mundo. Para conhecer, o homem separa-se do mundo em que vive. “Quanto maior a distância entre o homem e o seu ambiente, o mundo ou a terra, mais ele pode observar e medir e menos espaço mundano e terreno restar-lhe-á” (Arendt, 2009a, p. 263). Também o novo espírito religioso criado pela Reforma contribuiu para esse fenômeno: o ascetismo do mundo interior, ou seja, uma alienação em direção ao mundo interior, fundada na ideia de que o homem deve prestar contas de suas ações diretamente a Deus, procurando sozinho, no seu íntimo, o caminho que o leve à salvação. É possível identificar aqui a origem do individualismo cristão, que se adapta ao capitalismo emergente.

O que mais nos surpreende e perturba é ver semelhança onde as coisas mais divergem. Pois essa alienação, no sentido de um mundo interior, nada tem a ver, em intenção ou conteúdo, com a alienação em relação a Terra, decorrente da descoberta e da posse do planeta (Arendt, 2009a, p. 263).

Essa alienação está presente no modo como a filosofia moderna desenvolveu-se. Desde Descartes, a questão que predomina é a oposição do ego à alma ou à pessoa, de sorte que a experiência do homem com o mundo e com os outros homens é abandonada. Vemos, assim, uma oposição entre a *presença a si* e o *afastamento do mundo*, cujas consequências ainda podem ser vistas na filosofia moderna e na educação escolar (Cf. Valle, 2008b).

Se o Renascimento foi um período marcado pela transição do medievo para a Modernidade, podemos afirmar que o século XVII é o herdeiro dos dois séculos precedentes, trazendo novos conteúdos e novas questões que são postas ao pensamento filosófico, fazendo do modelo mecanicista a explicação da vida e do homem. Mas será o século XVIII e, em especial, o Iluminismo movimento que, segundo Castoriadis, irá encarnar o projeto moderno de autonomia.

Ao responder à questão que é “Esclarecimento”, Kant afirma que é a saída do homem de sua minoridade, da incapacidade de usar a razão como único guia confiável, o que supõe a coragem para usar tão somente a inteligência para pensar a realidade sem apelar para forças extrassociais. *Sapere aude! Ouse saber!* Trata-se de confiar na razão humana, em sua capacidade de libertar o homem dos preconceitos morais, das superstições religiosas, das injustiças e da tirania política, aliás, é

[...] a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de seu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung] (Kant, 2005, p. 63-64).

Para Adorno e Horkheimer (1985, p. 19), o Iluminismo foi um período de desencantamento do mundo. A centralidade desse movimento, o que unia esse novo universo cultural de vários matizes, estava na nova concepção de homem e de história. A história ganha outro sentido, por isso, não é mais compreendida como algo dado por forças extranaturais, como foi durante a cristandade, mas sim fruto da ação e da vontade humana. Os primeiros traços desse movimento filosófico já podiam ser vistos na Renascença e no século XVII, com o Classicismo racionalista,

contudo é no século XVIII que esse se torna o referencial indispensável, o *geist* da civilização ocidental, marcando profundamente esse período histórico do Ocidente e conferindo uma fisionomia própria à civilização das luzes.

Embora seja um movimento complexo, que desafia todas as dimensões da cultura ocidental, existem algumas ideias específicas, “um centro motor comum” (Cassirer, 1997, p. 22), que compõem esse novo referencial cultural e a nova imagem do homem, edificada a partir de uma herança racionalista. O século XVIII é racionalista, entanto é preciso distinguir entre o racionalismo cartesiano, próprio do século anterior, de cunho idealista, metafísico, e o racionalismo iluminista, marcado pela empiria, voltado à realização de experimentos. Consoante Desné, embora haja uma crítica ao racionalismo de Descartes, o Iluminismo reconhece ser filho emancipado dessa filosofia, para tanto,

Filha emancipada do cartesianismo, a filosofia do Iluminismo deve a Descartes, e a Malebranche, o gosto do raciocínio, a busca da evidência intelectual e, sobretudo, a audácia de exercer livremente seu juízo e de levar a toda parte o espírito da dúvida metódica. “Sou, logo, penso” seria, de algum modo, o cogito do filósofo do Iluminismo, bem próximo do cogito cartesiano. Bem próximo, mas com sentido exatamente contrário. Descartes forneceu a esses filósofos as suas armas, mas, diz D'Alembert, “nós as voltamos contra ele” (Desné, 1974, p. 75).

Com o cartesianismo, o Iluminismo aprendeu também a duvidar da tradição e da autoridade, opondo aos costumes estabelecidos as evidências da razão. De Locke e Newton, o Iluminismo herdou o caráter experimental: era preciso observar, calcular, comparar dados, penetrar o mundo, para melhor dominá-lo. Com Locke, são estabelecidas as condições para o conhecimento humano. A partir do dualismo sujeito-objeto firmado por Descartes, o empirismo estabelece que o polo em que o conhecimento começa é o objeto, não havendo nada que esteja na mente que não tenha passado pelos sentidos.

[Locke] ensinou a fazer a análise das ideias a fim de redescobrir-se a experiência concreta original (a qual não é, aliás, um simples objeto físico, mas implica o jogo do desejo e das tendências), com isso, Locke abria o caminho — dos mais fecundos do Iluminismo francês — para a crítica de nossas ideias morais e de nossas representações (Desné, 1974, p. 79-80).

Essas transformações são acompanhadas por alguns valores que se tornam dominantes no século XVIII. A ideia de *progresso*, cujo novo significado passa a fazer parte da cultura iluminista, define a crença na certeza teórica ou, em outros termos, numa infalibilidade da Razão. A Razão tem como ambição conquistar todos os domínios do saber e faz-se assim instrumento e norma de uma pedagogia que se

quer estender a toda humanidade. Por outro lado, rompendo com o ideal contemplativo que predominou no medievo, faz-se também força instrumental e operatória que, usada de modo crítico e construtivo, era capaz de intervir e modificar a vida social. Cassirer (1997, p. 22) comenta que jamais houve século mais empolgado e penetrado pela ideia de progresso intelectual que o XVIII. É a ideia de progresso que implica essa mudança rumo a uma vida melhor e mais racional. Para Gusdorf, o tema do progresso

[...] está ligado a uma tomada de consciência da realidade humana como constituindo uma entidade autônoma na perspectiva de um desenvolvimento temporal. O presente não deve ser julgado em si mesmo e para si mesmo, formando um absoluto, nem por referência a uma ordem transcendente. O presente é concebido como um momento que faz o objeto de uma avaliação em relação aos estados anteriores e aos estados futuros. Admitimos que haja progresso quando essa sucessão temporal corresponde a um movimento no sentido de um excesso de potência no conjunto da realidade humana (Gusdorf, 1971, p. 311)¹³.

Outras ideias caracterizam o espírito do Iluminismo. A primeira delas é a de *humanidade*, cujo sentido é secularizado. De acordo com esse mesmo autor,

[...] a antropologia do século XVIII é uma busca da verdade dentro desse mundo, segundo vias e meios da filosofia experimental. A ideia de humanidade constitui uma fonte de valores, que não pode ser alcançada no fim de uma investigação científica d'A realidade empírica. Uma das conquistas da era das Luzes é a ideia de que homem pode ser considerado objeto de ciência (Gusdorf, 1971, p. 355)¹⁴.

Nessa nova antropologia, a compreensão do homem não está centrada na sua relação com Deus, mas na sua relação com os outros homens. O homem e a sociedade devem se justificar perante o tribunal da razão (Cf. Cassirer, 1997, p. 39).

A segunda ideia é a de *civilização*, palavra criada no século XVIII, mas cujo sentido já estava presente entre os gregos antigos quando opunham os helenos aos bárbaros. No século XVIII, os europeus sentem-se em condições de verificar, mensurar e comparar os diferentes grupos sociais da história humana, suas criações no campo do pensamento e da atividade prática e técnica. Associada à ideia de

¹³ “[...] est lié à une prise de conscience da la réalité humaine comme constituant une entité autonome dans la perceptive d'un développement temporel. Le présent ne doit pas être jugé en soi-même et par soi-même, comme formant un absolu, ni par référence à un ordre transcendent. Le présent est conçu comme un moment, qui a fait l'objet d'une évaluation par rapport à des états antérieurs et à des états futurs; on admet qu'il y a progrès lorsque cette succession temporelle correspond à un mouvement vers un surplus de puissance dans l'ensemble de la réalité humaine (Gusdorf, 1971, p. 311).

¹⁴ “l'anthropologie du XVIII^e siècle est une recherche da la vérité dans ce monde-ci, selon les voies et moyens de la philosophie expérimentale. L'idée d'humanité constitue un foyer de valeurs, qui ne peut être atteint qu'au terme d'une investigation scientifique de La réalité empirique. L'une des acquisitions de l'âge des Lumières est l'idée que l'homme peut être considéré comme un objet de science” (Gusdorf, 1971, p. 355).

progresso, a comparação com formas anteriores de organização social cria certo otimismo quanto à evolução da civilização.

Há ainda a ideia de *tolerância*, nascida do século XV, quando Nicolau de Cusa propõe o diálogo entre a Igreja romana e a grega, e que se fortalece no século XVII com a Reforma e as guerras religiosas. Em 1689, Locke publica a *Carta sobre a tolerância* (2001), obra que influenciou grandemente o século XVIII: não se tratava de valorizar a indiferença, mas de defender o princípio de respeito à liberdade de crença e de consciência.

Por fim, domina o século XVIII a ideia de *revolução*. Originado na astronomia, o termo passa a significar mudanças profundas na sociedade, transformações que põem abaixo o mundo velho na expectativa de construção de um mundo melhor. Na Inglaterra, a Revolução Gloriosa (1688-1689) marcou o fim da dinastia dos Stuart, a ascensão ao trono de Guilherme de Orange e a instituição do Parlamentarismo, que antecipa, de certa forma, os acontecimentos do século seguinte. Em 1776, a luta pela Independência inaugura, de fato, o novo mundo e dá o tom do novo começo. E, em 1789, dá-se a mais radical de todas elas, a Revolução Francesa. Castoriadis preceitua que a Revolução Americana “enraizava-se no religioso tanto quanto a Common Law, que permanecia enraizada no passado. Acima de tudo, ela foi limitada em sua ambição” (Castoriadis, 1992, p. 165-166)¹⁵, porque, continua o autor, os pais fundadores não tinham uma perspectiva de mudança, apenas visavam à conservação de um estado social que consideravam como apropriado. Sobre a Revolução Francesa, ele relata que

[...] a grandeza e a originalidade da Revolução Francesa encontram-se, no meu entender, exatamente naquilo que criticamos tão frequentemente: ela tende a questionar, em direito, a totalidade da instituição existente da sociedade. A Revolução Francesa não pode criar politicamente se não destruir socialmente. Os constituintes sabem-no e dizem-no. A revolução inglesa e, mesmo, a americana podem dar delas mesmas a representação de uma restauração e recuperação de um suposto passado (Castoriadis, 1992, p. 167)¹⁶.

¹⁵ “ancrée dans le religieux, comme elle reste ancrée dans le passé para la *Common Law* anglaise. Surtout, elle est limitée dans son ambition” (Castoriadis, 2000, p. 192).

¹⁶ “[...] la grandeur et l'originalité de la Révolution française se trouvent, à mon sens, dans cela même qu'on lui reproche si souvent: qu'elle tend à mettre en question, en droit, la totalité de l'institution existante de la société. La Révolution française ne peut pas créer politiquement, si elle ne détruit pas socialement. Les constitutants le savent et le disent. La révolution anglaise et même la révolution américaine peuvent se donner d'elles-mêmes la représentation d'une restauration et récupération d'un supposé passé” (Castoriadis, 2000, p. 193).

Não se tratava de uma mudança de regime político, mas da instituição de uma nova ordem, mudança radical de suas instituições centrais.

Humanidade, Civilização, Tolerância, Revolução, entre tantas outras, eis as ideias diretrizes que, elaboradas segundo os critérios fundamentais das luzes e do progresso, estruturam o espaço mental da ilustração. Nesse espaço, o homem passa a ocupar o centro do qual irradiam as linhas de inteligibilidade.

O filósofo iluminista procura estabelecer uma distância crítica da crença religiosa e do preconceito popular. Tal posição permite a abertura de campos de investigação que a tradição e o costume veem com desconfiança. O filósofo busca a emancipação humana de todo o preconceito. Nesse contexto, a crítica à religião era necessária, pois, “tendo descobertas a realizar e verdades a dizer, em psicologia, em história, em zoologia, em política etc., eles chocaram-se contra um poder repressivo que pretendia constrangê-los ao silêncio” (Desnê, 1974, p. 103). Basta pensarmos nas censuras e perseguições sofridas por um desses filósofos, Rousseau, por exemplo, para entendermos o mal-estar que a filosofia causava. Apesar disso, não podemos reduzir o iluminista a um simples sentimento antirreligioso.

O movimento iluminista, fenômeno tipicamente urbano, critica o universo rural, vendo nele a sobrevivência de um semifeudalismo, povoado por pessoas ignorantes e passivas, as quais estão sujeitas às formas de domínio tradicionais. Em face disso, para o iluminista, o caminho da instrução da população é a via mais adequada para superar o quadro de ignorância da Europa. Contudo não deixaram de existir intelectuais que, como Voltaire, assumiam posturas notadamente reacionárias, vendo a educação como um privilégio destinado a poucos. Por outro lado, intelectuais como Kant e Helvétius defendem a instrução como direito do homem e um instrumento de emancipação do homem.

O interesse de uma educação popular só pode se afirmar num contexto de uma ideologia verdadeiramente democrática. A instrução pública é um instrumento de emancipação intelectual. O iletrado acha-se em estado de inferioridade diante dos poderes estabelecidos, o qual não lhe é possível verificar ou contestar. A leitura desenvolve o senso da reflexão, da crítica, ela ajuda os indivíduos a adquirir certa maturidade intelectual. A um homem como Voltaire, grande proprietário de terras, não interessa que seus camponeses saibam ler. Kant, ao contrário, para quem a democracia é o

regime do futuro, sustenta que cada indivíduo deva ser capaz de refletir por sua própria conta (Gusdorf, 1971, p. 470)¹⁷.

Uma das formas mais originais de divulgar os novos saberes iluministas foi a *Encyclopédia, ou dicionário racional das ciências, das artes e dos ofícios*. Obra coletiva, ela foi iniciada em 1751, quando da publicação do primeiro volume, mas concluída somente em 1772, em seu décimo volume. Para seu fundador, Diderot, a intenção era “mudar o modo comum de pensar” (Cassirer, 1997, p. 34), o que demonstra seu caráter essencialmente educativo. Os iluministas divulgaram também suas ideias com a criação de academias, da maçonaria, com os salões, publicações de cartas e ensaios. Talvez uma imagem que descreva bem o novo lugar ocupado pelo livro na cultura iluminista e sua importância no novo ideal de educação humanista seja a tela do pintor Chardin, *Na sala de leitura*, de 1700. De acordo com Olgária Matos, no quadro de Chardin,

embora o leitor esteja em casa, o traje é de cerimônia, hierático, sua elegância é enfática. A penumbra envolve o ambiente no qual emana uma luz entre o livro e leitor, como a indicar o caráter numinoso da relação do leitor e do livro: Chardin retrata o silêncio, a intimidade e a felicidade desse encontro (Matos, 2004, p. 136).

Destarte, os intelectuais passam a ter um novo papel na sociedade europeia¹⁸. De um lado, passam a ter na burguesia um novo público, nos novos produtores e consumidores de cultura. De outro, os *hommes de lettres* passam a ter um prestígio cada vez maior na sociedade:

Os intelectuais do século XVIII exercem um papel na sociedade, que lhes reconhece tacitamente certas funções: eles são pedagogos, educadores

¹⁷ “Le souci d'une éducation populaire ne peut s'affirmer que dans le contexte d'une idéologie vraiment démocratique. L'instruction publique est un instrument d'émancipation intellectuelle. L'illettré se trouve en état d'infériorité devant les pouvoirs établis, qu'il est impossible de vérifier ou de contester. La lecture développe le sens de la réflexion, de la critique; elle aide les individus à acquérir une certaine maturité intellectuelle. Um homme comme Voltaire, gros propriétaire terrien, ne tient nullement à ce que ses paysans sachent lire; Kant, au contraire, pour qui la démocratie est le régime de l'avenir, soutient que chaque individu doit être capable de réfléchir pour son compte” (Gusdorf, 1971, p. 470).

¹⁸ Sobre a experiência de liberdade no século XVIII e a sua influência no espírito artístico da época, Starobinski escreveu que a obra de arte torna-se a expressão de uma consciência livre, oscilando entre a nova liberdade e seu abuso e um novo moralismo: “Les poètes, les musiciens, les peintres — transportés par un nouvel esprit, sommés par un nouveau public — deviennent les dépositaires élus et parfois les prophètes d'une valeur de liberté encore méconnue. D'une certaine façon, ce transfert de responsabilité mesure les obstacles rencontrés par la liberté sur les champs de bataille de la réalité rugueuse, son repli dans le domaine de l'imaginaire et de l'intérieurité” (Starobinski, 2006, p. 20. “Os poetas, os músicos, os pintores — transportados por um novo espírito, somados por um novo público — tornam-se os depositários eleitos e, por vezes, os profetas de um valor de liberdade ainda desconhecida. De uma certa maneira, essa transferência de responsabilidade dá a medida dos obstáculos encontrados pela liberdade nos campos de batalha da realidade áspera, sua plenitude no domínio do imaginário e da interioridade”).

escolares, mas também educadores públicos, especialistas do poder e, quando necessário, agentes secretos. Estatisticamente mais numeroso, esse grupo social assume responsabilidades visíveis e invisíveis; a censura, as medidas repressivas que tentam limitar sua influência contribuem para pô-la em evidência (Gusdorf, 1971, p. 485)¹⁹.

Nota-se no movimento iluminista a instituição do intelectual que Castoriadis chamava de *intelectual cidadão*. Apoiando-se nas figuras de Sócrates e de Platão, ele identificava na história da tradição filosófica dois tipos de intelectual, definidos a partir do modo como se relacionavam com a comunidade política (Castoriadis, 2000, p. 129-130 / 1992, p. 113): o filósofo na vida comum da *pólis* e o filósofo que toma o partido de situar-se no exterior e acima de sua comunidade.

O filósofo-cidadão, intelectual que assume o compromisso com o projeto da democracia, nada mais é que o cidadão que, muitas vezes, assume a função de legislador, uma criação grega. É o caso, por exemplo, de Sólon, responsável por importantes reformas no seio da *pólis* grega, que possibilitaram a constituição de uma sociedade democrática. O maior exemplo, sem dúvida, é Sócrates, que discute com os cidadãos na *agorá*, participa da vida política, assumindo a magistratura suprema, envolve-se também em expedições militares, tem família, filhos, participa de banquetes e de festas religiosas²⁰.

Platão é o primeiro a pretender substituir a criatividade instituidora do povo pela verdade filosófica. Apartado da vida comum, este tipo de intelectual expressa sua impotência política na maneira como procura estar próximo ao poder, tornando-se *conselheiro do príncipe*. Mas, se foi Platão o primeiro a exercer a atividade filosófica *fora* da cidade, ele não foi certamente quem começou essa outra atividade típica dos intelectuais na história: a racionalização dos poderes instituídos. Semelhante postura é desconhecida e mesmo impossível na Grécia clássica, a não ser posteriormente, com os estoicos. No contexto democrático, Platão era um contestador, todavia coube aos estoicos pôr a filosofia, que em sua origem é

¹⁹ “Les intellectuelles du XVIII^e siècle jouent un rôle dans la société, qui leur reconnaît tacitement certaines fonctions; ils sont à la fois des pédagogues, éducateurs scolaires, mais aussi éducateurs publics, experts du pouvoir et au besoin agents secrets. Statistiquement plus nombreux, ce groupe social assume des responsabilités visibles et invisibles; la censure, les mesures répressives que s'efforcent de limiter son influence contribuent à la mettre en lumière” (Gusdorf, 1971, p. 485).

²⁰ Platão é descrito por Castoriadis como o traidor de Sócrates, traidor de espírito democrático de seu mestre, pois, como filósofo, retira-se da cidade e, fora dela, às suas portas, constitui uma escola frequentada por discípulos escolhidos. Castoriadis diz ainda que não se sabe sobre sua participação na vida militar, nem de sua família, nem de responsabilidades políticas. Na interpretação de Castoriadis, Platão é a figura do filósofo *fora* da cidade, expressão de um pensamento antidemocrático, caluniador mesmo da democracia.

questionamento radical e rigoroso do instituído, a serviço da conservação da ordem social. Essa atitude é, em seguida, legitimada e reforçada pela ideologia cristã: e a verdade é que o “dai a César o que é de César” não estabelece somente a divisão de poderes religiosos e seculares, mas confere caráter sagrado a ambos os poderes existentes. Se *todo poder vem de Deus*, não pode o homem questionar, pôr em dúvida a forma como ele é exercido. Durante os quinze séculos em que o cristianismo ocupou o centro do universo cultural ocidental, manteve-se a condição espiritual para a aceitação do *real* tal como ele é. Sendo criação divina, cabe ao filósofo, e também ao teólogo, compreender o sentido da criação dada nas coisas, fazer a leitura do mundo, um conceito que ainda faz parte do jargão pedagógico moderno. Tal noção da atividade do filósofo pelo cristianismo irá se estender e penetrar a Modernidade.

A tarefa do intelectual é restaurar, restituir, reinstituir sua atividade crítica. Cabe ao intelectual mais que compreender, elucidar a realidade, a história, o fluxo de criação e destruição, que tanto faz surgir o sublime quanto a monstruosidade. E essa crítica só é possível quando o intelectual é capaz de romper com a familiaridade que o liga ao cotidiano, questionando não só o real, mas também a si mesmo. Talvez a característica mais importante que o intelectual precisa ter seja o reconhecimento de que

[...] a história é o domínio onde se desenvolve a criatividade de todos, homens e mulheres, eruditos e analfabetos, de uma humanidade na qual ele mesmo é apenas um átomo. E isso ainda não deve vir a ser pretexto para que afiance, sem crítica, as decisões da maioria, nem para que se incline diante da força, por ser ela a expressão dos mais numerosos. Ser democrata, e poder, se julgarmos assim, dizer ao povo — vocês estão enganados — é o que devemos exigir dele (Castoriadis, 1992, p. 119)²¹.

Após esse período de intensa criatividade, de surgimento de novas formas e de novos conteúdos na filosofia, nas artes e na ciência (Cf. Starobinsky, 2006), de novas disciplinas como a sociologia e a psicanálise e de vigoroso desenvolvimento técnico, Castoriadis distingue um terceiro período da Modernidade, a *retração no conformismo*. Os marcos históricos que distinguem esse período em relação aos anteriores são as guerras mundiais, o enfraquecimento do movimento operário e o

²¹ “l’histoire est le domaine où se déploie la créativité de tous, hommes et femmes, savants et analphabètes, ‘une humanité dans laquelle lui-même n’est qu’un atome. Et cela encore ne doit pas devenir prétexte pour qu’il avalise sans critique les décisions de la majorité, pour qu’il s’incline devant la force parce qu’elle serait celle du nombre. Être démocrate, et pouvoir, si l’on en juge ainsi, dire au peuple : vous vous trompez, voilà encore ce qu’on doit exiger de lui” (Castoriadis, 2000, p. 136).

declínio do mito do progresso. Um período em que, na filosofia, na política, nas artes, na ciência, houve uma retração do espírito criativo, acompanhado de uma perda do conflito social, político e ideológico.

Castoriadis reconhece que esse período viu nascer e consolidar-se movimentos de contestação, os novos movimentos sociais, cujos efeitos são, de fato, duráveis ainda hoje, nesse início de século XXI. Porém tais movimentos, de certa maneira, fracassaram, uma vez que não conseguiram propor uma nova visão da sociedade ou, ainda, assumir e afrontar o *problema político*. Eles foram absorvidos pelo sistema, destituído do seu caráter emancipatório, assumindo o discurso do *exercício da cidadania*, enfraquecendo o caráter contestatório e emancipador desses movimentos. Eles tornam-se um nicho de mercado e parte daquilo que, em princípio, criticavam. Nessa sociedade, tudo se transforma em mercadoria, o sentido situa-se, pois, no consumo. “A identidade do indivíduo, configurada pelo mapa do mercado, é a do ‘desenraizado’” (Costa, 2005, p. 164). De feito, a dissolução dos movimentos dos anos de 1960 marca o começo dessa nova fase da vida política, tempo de regressão, de redução ao mundo dos interesses privados. O projeto de autonomia parece entrar num época de *eclipse total*, subjugado por um processo de privatização, de despolitização, da ascensão do individualismo, cujo principal sintoma é a diminuição ou quase desaparecimento da imaginação política: um empobrecimento que atinge tanto os *socialistas*, quanto a direita conservadora, posto que

A pauperização intelectual dos “socialistas”, bem como dos “conservadores”, é aterrorizante. Os “socialistas” não têm nada a dizer, e a qualidade intelectual da produção dos porta-vozes do liberalismo econômico, de quinze anos pra cá,²² faria Smith, Constant ou Mill erguerem-se em seus túmulos. Ronald Reagan foi uma obra-prima de simbolismo histórico (Castoriadis, 1992, p. 22).²³

A decadência identificada por Castoriadis como posterior aos anos de 1950, no que se refere à política e ao projeto de autonomia e de justiça social, não tocou o domínio instrumental, muito pelo contrário, visto que a técnica e a tecnociência conheceram, desde o período do pós-guerra até nossos dias, um espantoso florescimento. O mesmo não acontece na filosofia, nas artes e nas ciências. Na

²² Texto publicado em 1989.

²³ “La paupérisation intellectuelle des « socialistes » comme des « conservateurs » est atterrante. Les « socialistes » n’ont rien à dire, et la qualité intellectuelle de la production des porte-parole du libéralisme économique depuis quinze ans aurait fait hurler Smith, Constant ou Mill dans leurs tombes. Ronald Reagan a été un chef-d’oeuvre de symbolisme historique” (Castoriadis, 2000, p. 23).

filosofia, esse fenômeno pode ser visto na predominância da interpretação e nos comentários textuais e históricos. “Com algumas exceções, não há mais filósofos, há comentaristas muito eruditos e historiadores da filosofia muito sábios, mas nenhuma criação nova” (Castoriadis, 2004a, p. 141)²⁴. Nesse sentido, a filosofia reduziu sua atividade crítica, de contestação do real, privilegiando a preocupação com a sua própria história.

Isso começou desde o segundo Heidegger e, em seguida, foi teorizado, de maneira aparentemente oposta, mas levando aos mesmos resultados, como ‘hermenêutica’ e ‘desconstrução’. Um passo suplementar foi a crescente glorificação do “pensamento fraco” (*pensiero debole*) (Castoriadis, 1992, p. 23)²⁵.

No campo científico, Castoriadis (2009, p. 127-128 / 2004a, p. 142-143) atesta que as duas grandes formas teóricas sobre as quais a ciência apoia-se foram criadas no início do século XX: a teoria da relatividade, de 1905, e a teoria dos *quanta*, elaborada entre as décadas de 1900 e 1930. Essas teorias, de natureza contraditória entre si, são até hoje o que dão o rumo das questões físicas. Na biologia, a última grande descoberta aconteceu em 1953, pois o DNA é derivado de pesquisas realizadas, em 1943, no campo da biologia molecular.

Os feitos teóricos da primeira terça parte do século — relatividade, *quanta* — não encontram paralelo há cinquenta anos. A tríade das teorias dos fractais, do caos e das catástrofes representa talvez uma exceção. Um dos campos mais ativos da ciência contemporânea, de que esperamos resultados de imensa significação, é a cosmologia, mas o motor dessa atividade é a explosão técnica observacional, ao passo que seu enquadramento teórico continua sendo a relatividade e as equações de Friedmann, escritas no início da década de 1920. Também palpável é a pobreza da elaboração teórica e filosófica das implicações formidáveis da física moderna (que põem em discussão, como sabemos, a maioria dos postulados do pensamento herdado). Mas o progresso técnico continua e até se acelera (Castoriadis, 1992, p. 23)²⁶.

²⁴ “À quelques exceptions près, il n'y a plus de philosophes, il y a des commentateurs très érudits et des historiens de la philosophie très savants, mais guère de création nouvelle” (Castoriadis, 2009, p. 126).

²⁵ “Cela commence déjà avec le second Heidegger et a été depuis théorisé, de manière apparemment opposé mais conduisant aux mêmes résultats, comme « herménéutique » et « déconstruction ». Un pas supplémentaire a été la récente glorification de la « pensée faible » (*pensiero debole*)” (Castoriadis, 2000, p. 23).

²⁶ “Les exploits théoriques du premier tiers du siècle — relativité, *quanta* — n'ont pas de parallèle depuis cinquante ans. (La triade des théoriciens des fractal, du chaos et des catastrophes forme peut-être l'exception.) Un des champs les plus actifs de la science contemporaine, où l'on s'attend à des résultats d'une immense signification, est la cosmologie ; mais le moteur de cette activité est l'explosion technique observationnelle, alors que son cadre théorique reste toujours la relativité et les équations de Friedmann, écrites au début des années vingt. Tout aussi frappante est la pauvreté de l'élaboration théorique et philosophique des implications formidables de la physique moderne (qui

Na arte, Castoriadis atenta para o fenômeno do ecletismo, da revisão das obras do passado e da colagem. A imitação das criações artísticas e a falta de estilo tornam-se a marca da *produção* artística. Vê-se, depois da Segunda Guerra, a aparecimento de falsas vanguardas, a preocupação de produzir o novo pelo novo, sem, contudo, criar novas formas e novos conteúdos. É uma produção que expressa a falta de interesse em inovar, em ser original. Na música, isso pode ser visto nas imitações e compilações das músicas dos séculos XIX e XX. “Depois da escola atonal e dodecafônica, houve experimentações diversas que não chegaram a nada de viável” (Castoriadis, 2004a, p. 146)²⁷. Nesse tipo de arte, Castoriadis encontra um grande mérito, o de fazer ver o quanto a arte moderna foi verdadeiramente original. O cinema, outra importante criação do século XX, também tem sua importância de criação artística reduzida, a cada dia, pela industrialização, submetendo-se à facilidade e à vulgaridade. Sobre o domínio da pintura,

parece que o meio essencial de inovar é representar quase fotograficamente as sopas ou as garrafas de ketchup Campbell, de retomar as diferentes variantes de realismo ou de imitar pobramente as provocações de Marcel Duchamp quando expôs, em 1920 (passaram-se, portanto, mais de três quartos de século), um bidê. Pudemos ver recentemente em Paris, no Centro Georges Pompidou, o piano de Beuys enrolado em feltro e apresentado como uma obra de arte (Castoriadis, 2004a, p.146-147)²⁸.

Na literatura, Castoriadis reconhece que há qualidade na área de romances, mas sem deixar de questionar-se se eles trazem algo de novo e de importante se comparado ao que foi produzido até os anos de 1940. Ele se pergunta também se é possível “colocar esses romancistas [do pós-1950] na mesma linha de Balzac, Stendhal, Flaubert, Tolstoi, Dostoievski, Henry James, Proust, Kafka, Joyce, Faulkner” (Castoriadis, 2004a, p. 147)²⁹. Ao lado de todo esse processo de vulgarização da produção artística, Castoriadis cita mais um agravante, que faz parte do empobrecimento do universo cultural, a *função da crítica* (Castoriadis, 2007b, p. 121-129). Numa sociedade democrática, o espaço público só existe com

mettent en question, comme on le sait, la plupart des postulats de la pensée héritée). Mais le progrès technique continue et même s'accélère” (Castoriadis, 2000, p. 23-24).

²⁷ “Après l'école atonale et dodécaphonique, il y a eu des expérimentations diverses qui n'ont abouti à rien de viable” (Castoriadis, 2009, p. 131).

²⁸ “semble-t-il, d'innover aujourd'hui est de représenter quasi photographiquement les soupes ou les bouteilles de ketchup Campbell, de revenir vers différentes variantes de réalisme ou d'imiter pauvrement les provocations de Marcel Duchamp exposant, en 1920 (il y a donc de cela plus de trois quarts de siècle), un bidet. L'on a pu voir récemment à Paris, au Centre George-Pompidou, le piano de Beuys enveloppé de feutre présenté comme une oeuvre d'art” (Castoriadis, 2009, p. 131).

²⁹ “mettre ces romanciers sur la même ligne de crête que Balzac, Stendhal, Flaubert, Tolstoi, Dostoievski, Henry James, Proust, Kafka, Joyce, Faulkner... ?(Castoriadis, 2009, p. 131-132).

espaço democrático quando a crítica rigorosa é garantida. Na segunda metade do século XX, a crítica da arte, atividade radicalmente democrática, perde esse caráter de faculdade de separar, de distinguir, de julgar e enquadra-se na lógica da mercantilização, perdendo sua função educativa, de formação de um público de arte crítico. A crítica, efetivamente, nunca teve por finalidade substituir-se ao público, mas fornecer as informações necessárias para que o público pudesse, ele próprio, julgar o valor de um objeto artístico: um livro, um filme, uma peça, uma música. Todavia esse caráter formador, diz ele, está-se perdendo à medida que a crítica transforma-se em publicidade.

Em resumo, a *agorá*, a verdadeira esfera pública/privada, desaparece, substituída por um espaço homogeneizado, comercial, televisivo, marginalmente perturbado por algumas dissonâncias. Contrariamente às proclamações oficiais e ao discurso ideológico dominante sobre a “democracia” e a “sociedade aberta”, vivemos, como alguns viram muito antes que outros tivessem redescoberto Tocqueville, em uma sociedade massificada e manipulada — e a oposição a tal sociedade é cada vez mais reduzida e corre o risco de vir a ser cada vez menos historicamente pertinente (Castoriadis, 2007 b, p. 129)³⁰.

A cultura também torna-se uma mercadoria e deve se sujeitar às mesmas normas de fabricação de todos os outros artefatos que povoam o mundo do consumo. A *indústria cultural*, conceito criado pelos teóricos da Escola de Frankfurt (Cf. Adorno; Horkheimer, 1985), é a responsável pela domesticação da produção cultural, reduzindo-a a um produto a ser consumido no mercado do entretenimento. Música, teatro, artes plásticas, cinema, educação, literatura, jornalismo, todas as expressões da criação humana perdem seu caráter próprio e transformam-se numa peça a compor a *sociedade do espetáculo*. “Quanto mais firmes tornam-se as posições da indústria cultural, mais sumariamente ela pode proceder com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão: nenhuma barreira eleva-se contra o progresso cultural” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 119). O ideal da *Bildung* iluminista, que prometia libertar o homem do medo e da ignorância, foi reduzido ao que os frankfurtianos denominaram de pseudoformação (ou semiformação: *Halbbildung*),

³⁰ “En résumé, l’agora, la véritable sphère publique/privée, disparaît, remplacée par un espace homogénéisé, marchand et télévisuel, marginalement perturbé par quelques dissonances. Contrairement aux proclamations officielles et au discours idéologique dominant sur la « démocratie » et la « société ouverte », nous vivons, comme certains l’avaient vu longtemps avant que d’autres ne redécouvrent Tocqueville, dans une société massifiée et manipulée — et l’opposition à une telle société est de plus en plus réduite et risque de devenir de moins en moins historiquement pertinente” (Castoriadis, 2007b, p. 127)

uma cultura *filisteia*, termo pelo qual Nietzsche³¹ remete aos critérios empobrecidos com os quais as criações de cultura são julgadas, meramente segundo sua utilidade e funcionalidade:

a palavra “filisteu” era empregada nos meios universitários e servia para designar aqueles que, estritos cumpridores das leis e dedicados executores dos deveres, execravam a liberdade gozada pelos estudantes. O “filisteu” era um personagem de *bom senso*, inculto em questões de arte e crédulo na ordem natural das coisas. Usava o mesmo raciocínio para abordar as riquezas culturais. Heine dizia que esse personagem pesava, em sua balança de queijos, o gênio, a chama e o imponderável. Há muito, os acadêmicos e os críticos de arte e literatura estariam trilhando o mesmo caminho; usavam como critério de avaliação essa “balança de mercadores”: os “filisteus da cultura”, além de não serem cultos, têm a ilusão de sê-lo. Incapazes de criar, limitam-se a imitar ou a consumir. Aliás, a imitação é apenas outra forma de consumo. Fizeram da cultura algo venal, puseram-na à venda, submeteram-na às leis que regem as relações comerciais. “Quem e quantos consomem” é a questão fundamental a ser respondida para avaliar qualquer produto cultural (Marton, 1986, p. 32).

Hans Magnus Entzensberger (1995) fala de um analfabetismo secundário, próprio dessa época de *privatização* e *conformismo* dos indivíduos sociais, formados nesse universo de superficialidade e banalidade, de culto ao que é grotesco e violento, enfim, educado na e para a *cultura filisteia*. Desse modo, as instituições foram pensadas em sua origem como aquelas que deveriam educar e, como diz Arendt (2009a, p. 221-247. Cf. tb. Almeida, 2011, p. 110-114), introduzir os mais jovens, os recém-chegados ao mundo, no mundo da cultura. No sentido posto por essa autora, cabe à educação assumir o lugar estratégico entre o novo e o velho, entre o singular e o mundo compartilhado. O recém-chegado representa o novo, o potencial de liberdade e de criação, o velho representa a tradição, o que já está aí e precisa ser preservado, mantido, mas ao mesmo tempo alimentado pelo novo que aparece no mundo. Esse papel estratégico da educação está, assim, no mundo que temos hoje e, no sentido instrumental dado à educação, cada vez mais ameaçado.

Sobre o *analfabeto secundário*, Entzensberger enfatiza que

é uma pessoa de sorte, pois não sofre com a perda da memória. O fato de não ter uma mente própria exime-o de pressões; sabe dar valor à sua incapacidade de se concentrar em alguma coisa; acha que é uma vantagem não saber e não compreender o que está acontecendo com ele. Ele é ativo. É adaptável (...). O fato de o analfabeto secundário não ter ideia de sê-lo contribui para seu bem-estar. Considera-se bem informado, consegue decodificar instruções, pictogramas e cheques e movimenta-se em um mundo

³¹ Nietzsche refere-se a um *Bilgungsphilister*, filisteu da cultura. “Por mais que o Estado enfatize o que faz de mérito pela cultura, ela promove-a para promover-se e não concebe nenhum alvo que seja superior ao seu bem e à sua existência. O que os negociantes querem, quando exigem incessantemente instrução e cultura, é sempre, no final das contas, lucro” (Nietzsche, 1983, p. 76).

que o isola de qualquer desafio à sua confiança. É impensável que possa sentir-se frustrado com seu ambiente. Afinal, foi esse ambiente que o gerou e formou-o para garantir sua sobrevivência sem problemas (Entzensberger, 1995, p. 49).

Numa época de *conformismo*, os indivíduos são levados, numa atitude de pura passividade, à *privatização*, não vislumbrando nenhuma atividade coletiva capaz de criticar e romper com esse tipo de situação. Isolado na ilusão de um *individualismo* em que cada um pode exercer livremente sua personalidade original, ele é apenas mais um a fazer parte de um processo de homogeneização, massificação e mistificação da *personalização*.

A atomização dos indivíduos não significa autonomia. Quando um indivíduo compra um freezer ou um carro, ele está fazendo o mesmo que fazem 40 milhões de outros indivíduos. Não há aqui nem individualidade, nem autonomia. Trata-se precisamente de uma das mistificações da publicidade contemporânea: “Personalize-se, compre o sabão X”. E eis que milhões de indivíduos se “personalizam” comprando o mesmo sabão. Ou, então, 20 milhões de lares, na mesma hora, no mesmo instante, sintonizam o mesmo canal de televisão para ver as mesmas notícias. Temos aqui a confusão imperdoável de pessoas como Lipovetsky e outros, que falam de individualismo, de narcisismo, etc., como se eles próprios tivessem engolido as fraudes publicitárias. O capitalismo, como esse exemplo bem demonstra, não precisa de autonomia, e sim de conformismo (Castoriadis, 2002b, p. 114-115)³².

Na perspectiva de Castoriadis, a escalada do *conformismo* e a resignação do cidadão, no mundo *privatizado* dos interesses individuais homogeneizados, marcam uma volta da sociedade à heteronomia. Ela pode ser vista no *pensamento único*³³ da economia, cujos dogmas do neoliberalismo governam e regulam a vida da maior parte da população do planeta, mesmo em sociedades e países que se dizem de esquerda ou anticapitalistas. A crise econômica que abala a Europa e os Estados Unidos desde o final do ano de 2008 revela o quanto o poder financeiro é mais forte que o poder político, mesmo dos países mais ricos e com maior tradição de democracia liberal. De um momento para o outro, os cidadãos desses países

³² “L’atomisation des individus n’est pas l’autonomie. Lorsqu’un individu achète un frigo ou une voiture, il fait ce que font 40 millions d’autres individus, il n’y a là ni individualité ni autonomie, c’est précisément une des mystifications de la publicité contemporaine : « Personnalisez-vous, achetez la lessive X ». Et voilà des millions d’individus qui se « personnalisent » en achetant la même lessive. Ou bien, 20 millions de foyers à la même heure et à la même minute tournent le même bouton de leur télévision pour voir les mêmes âneries. Et là est aussi la confusion impardonnable de gens comme Lipovetsky et autres, qui parlent d’individualisme, de narcissisme, etc., comme s’ils avaient eux-mêmes avalé ces fraudes publicitaires. Le capitalisme, comme précisément cet exemple le montre, n’a pas besoin d’autonomie mais de conformisme” (Castoriadis, 1996, p. 99).

³³ Expressão sem sentido, usada pelo jargão midiático, que vai de encontro ao que o Ocidente tem chamado de pensamento desde a Grécia antiga. Um pensamento jamais pode ser *único*, pois ele sempre nasce da pluralidade das opiniões que formam o espaço comum.

descobriram que os seus políticos, que deveriam dar o rumo da vida política e econômica, não têm força suficiente para controlar e dirigir os mecanismos econômicos globais que extrapolam a esfera da política nacional, confirmado seu caráter oligárquico. A heteronomia é vista no poder da tecnoburocracia, que age sobre a vida de milhões de pessoas, esvaziando a ideia de democracia, a ideia de que o poder emana do povo. O poder, nessa era do *conformismo*, emana do mundo financeiro, pautado pelo lucro a qualquer preço, mesmo que seja a falência de nações e pauperização de uma parte (sempre majoritária) do planeta.

Penso que estamos em um cruzamento de caminhos da história, da grande história. Um caminho parece, desde já, claramente traçado, pelo menos no que se refere a sua orientação geral. É o caminho da perda do sentido, da repetição de formas vazias, do conformismo, da apatia, da irresponsabilidade e do cinismo e que é, ao mesmo tempo, aquele do domínio crescente do imaginário capitalista da expansão ilimitada de um “domínio racional”, pseudodomínio pseudoracional, de uma expansão ilimitada do consumo pelo consumo, vale dizer, por nada, e da tecnocracia autonomizada em sua corrida e que é, evidentemente, parte ativa da dominação desse imaginário capitalista. O outro caminho deveria ser aberto; ele não está absolutamente traçado. Só pode ser aberto por um despertar social e político, um renascimento, uma ressurgência do projeto de autonomia individual e coletiva, isto é, da vontade de liberdade. Isso exigiria um despertar da imaginação e do imaginário criador. Pelas razões que tentei formular, tal despertar é, por definição, imprevisível. Ele é sinônimo de um despertar social e político. Os dois só podem caminhar juntos. Tudo o que podemos fazer é prepará-los, conforme pudermos, lá onde nos encontramos (Castoriadis, 2004a, p. 148)³⁴.

A ruptura com esse estado de privatização do indivíduo passa pela democracia como regime de participação ativa do indivíduo na vida pública. Se não há democracia sem paideia democrática, é preciso pensar que uma transformação radical, no sentido que damos ao educar, faz-se urgente, tanto no que se refere a todas as formas de socialização, quanto à instituição escolar. Não é uma questão de *educar para a democracia*, nas mesmas bases em que o *educar para a cidadania*

³⁴ “Je pense que nous sommes à un croisement de chemins de l'histoire, de la grande histoire. Un chemin apparaît d'ores et déjà clairement tracé, en tout cas pour ce qui est de son orientation générale. C'est le chemin de la perte du sens, de la répétition de formes vides, du conformisme, de l'apathie, de l'irresponsabilité et du cynisme en même temps que de l'emprise croissante de l'imaginaire capitaliste de l'expansion illimitée d'une « maîtrise rationnelle », pseudo-maîtrise pseudo-rationnelle, d'une expansion illimitée de la consommation pour la consommation, c'est-à-dire pour rien, et de la technoscience autonomisée dans sa course et qui est évidemment partie prenante de la domination de cet imaginaire capitaliste. L'autre chemin devrait être ouvert ; il n'est pas du tout tracé. Il ne peut être ouvert que par un réveil social et politique, une renaissance, une résurgence du projet d'autonomie individuelle et collective, c'est-à-dire de la volonté de liberté. Cela exigerait un réveil de l'imagination et de l'imaginaire créateur. Pour les raisons que j'ai essayé de formuler, un tel réveil social et politique. Les deux ne peuvent que marcher ensemble. Tout ce que nous pouvons faire, c'est de le préparer comme nous le pouvons, là où nous nous trouvons” (Castoriadis, 2009, p. 132-33).

tem sido apresentado e defendido pelas políticas oficiais de educação. Trata-se de pensar um sentido diferente para a cultura, da criação, enfim, de *outra paideía*, na qual também a escola seja capaz de formar indivíduos que, reflexivos e deliberantes, possam governar e serem governados, tal como disse Aristóteles (Cf. *A Política*, 1277a 27). Logo, o debate compreende muito mais do que a formação de *habilidades*, da aquisição de uma abertura à pluralidade de um respeito das opiniões alheias que nada mais é do que outra forma de conformismo, mas que os *habilitariam* a viver em nossas democracias liberais (Cf. Rey, 2010, p. 23-104)³⁵: a discussão abarca a instituição de um verdadeiro *ethos democrático*, da formação de subjetividades que se deixem convocar pelos princípios e valores de justiça e de questionamento da sociedade democrática, dela participando de modo singular. Vê-se logo que a tarefa é extremamente difícil, para não dizer impossível, numa época em que o sentido da formação está estreitamente vinculado à ideia de sucesso individual, de conquista de bens materiais e à ideia dominante do supérfluo, tanto de coisas quanto de pessoas³⁶. O impasse da educação atual é sua incapacidade de fazer com que os indivíduos mudem o foco de seu interesse do mundo da futilidade para os valores de autonomia e participação essenciais numa *verdadeira* democracia. É bem verdade, como observa Castoriadis, que a democracia é o

³⁵ Dos clichês repetidos no meio pedagógico, talvez não haja um que esteja mais impregnado no cotidiano escolar do que o *aprender a aprender*, um dos quatro pilares sugeridos no Relatório Delors (2001, p. 89-117). Os outros três pilares são o *aprender a fazer*, *aprender a viver juntos*, *aprender a viver com os outros* e *aprender a ser*. Sobre a UNESCO e as políticas de educação e cultura cf. Evangelista, 2003). Sobre essa competência, Angélique del Rey diz que “«savoir apprendre» y serait plus important que savoir des choses, parce que savoir s'adapter y serait l'essentiel. La nouvelle nature, la vie au sens le plus neutre, y serait la vie « active », le monde du travail, la vie déterminée par l'économisme” (Rey, 2010, p. 93. “saber aprender’ seria mais importante que saber das coisas, porque saber se adaptar seria o essencial. A nova natureza, a vida no sentido mais neutro, seria a vida ‘ativa’, o mundo do trabalho, a vida determinada pelo economicismo”). No capítulo IV, esse tema será retomado.

³⁶ O sentido do termo *supérfluo* não se remonta a objetos sem os quais a humanidade poderia passar, mas aos objetos que, por existirem, terem sido fabricados, devem ser consumidos. O que confere ao objeto o caráter de supérfluo não é a matéria que o constitui, mas a finalidade com a qual foi produzido. Arendt também se refere à superfluidade dos seres humanos, quando eles tornam-se descartáveis para a sociedade. Se Arendt aludia a esse fenômeno nos totalitarismos do século XX (Arendt, 1989), podemos estender esse conceito a várias das situações que persistem no início do século XXI: os refugiados políticos, os sem nação, os desempregos estruturais, as vítimas de racismo e sexism, os miseráveis que habitam as periferias do mundo desenvolvido e dos países do sul, o aluno pobre que tem na escola pública sua única forma de educação formal. Para Marie-Claire Caloz-Tschopp, “Aujourd’hui, on peut penser que la *human superfluity* est aussi dans une certaine mesure la métaphore du capitalisme mondialisé. La *human superfluity* est la zone d’ombre de la mondialisation à laquelle non plus seulement des « exclus », mais tous les humains essaient d’y échapper” (Caloz-Tschopp, 2008, p. 107. “Hoje podemos pensar que a *human superfluity* é também de uma certa maneira a metáfora do capitalismo mundializado. A *human superfluity* é a zona nebulosa da mundialização da qual não somente os “excluídos”, mas todos os humanos, tentam escapar”).

regime mais improvável de acontecer e o mais difícil de preservar-se. Mas é verdade também que, justamente por essa razão, é preciso formar cidadãos que possam corresponder a ela, como salienta o autor:

Suponhamos que uma democracia, a mais completa e perfeita que pudermos imaginar, caia do céu: essa democracia não vai durar mais do que alguns anos se ela não engendrar indivíduos que lhe correspondam e que, primeiramente e antes de qualquer coisa, sejam capazes de fazê-la funcionar e de reproduzi-la (Castoriadis, 2002b, p. 268-269)³⁷.

O regime democrático é, em si, um processo político de formação, na medida em que, mais do que procedimentos, ele exige a participação ativa de cada cidadão na vida pública e, assim, forma o indivíduo na igualdade política. Esse é um componente substantivo da vivência democrática, seja na *pólis* antiga ou na cidade moderna, onde as instituições democráticas devem fazer o possível para ajudar os seus cidadãos a tornarem-se, de fato, indivíduos autônomos. Uma *paideía democrática* deve, por conseguinte, “ajudar os indivíduos a tornarem-se autônomos, a *paideía*, na acepção mais forte e mais profunda do termo, é impossível sem decisões políticas substantivas a serem tomadas nos vários tipos de regime e em situações diversas” (Castoriadis, 2002b, p. 277)³⁸.

Ao abordar o mundo moderno a partir dessas duas significações imaginárias heterogêneas, Castoriadis ajuda-nos a compreender que as instituições do mundo moderno não são simples aparelhos de dominação, mas também a expressão do projeto de autonomia, representando garantias de direitos adquiridos ou conquistados. No caso da escola, podemos e devemos denunciá-la, bem como outras instituições, como instrumentos de um poder que visa ao domínio do homem e da natureza, mas é preciso distinguir o que, nessas instituições, é reprodução das desigualdades e sujeição ao estabelecido do que nelas é resistência e compromisso com a autonomia e emancipação. Nesse sentido, a Modernidade, tal como pensa Castoriadis, possui um valor fundamental que merece ser constantemente retomado, defendido e promovido: o projeto de autonomia, frequentemente ameaçado pelo imaginário de *domínio total* do homem e da natureza.

³⁷ “Supposons même qu'une démocratie, aussi complète, parfaite, etc., que l'on voudra, nous tombe du ciel : cette démocratie ne pourra pas continuer plus que quelques années si elle n'engendre pas des individus que lui correspondent, et qui sont, d'abord et avant tout, capables de la faire fonctionner et de la reproduire” (Castoriadis, 2006, p. 232-233).

³⁸ “aider les individus à devenir autonomes, la *paideía* dans l'acceptation la plus forte et la plus profonde du terme, est impossible sans des décisions politiques substantives — qui par ailleurs ne peuvent qu'être prises dans tout type de régime et en tout état de cause” (Castoriadis, 1996, p. 240).

2. Educação e Modernidade: entre duas significações imaginárias

Mais que outras esferas da dimensão social, na Modernidade a formação humana participou — e foi influenciada por elas — de duas significações imaginárias que predominam no período. Uma instituição em especial, a escola pública, tornou-se o instrumento privilegiado para a formação do indivíduo moderno em detrimento da família e da religião. A instituição escolar pública moderna nasceu sob a ilusão de que o progresso do conhecimento garantiria o domínio teórico e o controle prático das subjetividades, porém também foi o centro de esperança na formação de indivíduos esclarecidos, libertos do medo da superstição e da submissão diante das forças de opressão. Se a educação das novas gerações sempre foi uma preocupação das sociedades, na era moderna ela ganhou contornos científicos, com teorias e métodos que pretendiam responder por uma verdadeira *ciência da educação*. A educação manteve-se nessa tensão entre um projeto de *domínio racional* e um projeto de autonomia.

Já vimos como a questão da educação ganha um destaque nas discussões dos filósofos iluministas. Kant é um desses filósofos que, influenciado pelas ideias de Rousseau, escreveu a respeito da educação. Em suas *Reflexões sobre a educação* (2004), o filósofo alemão afirma que as duas atividades humanas mais difíceis são a arte de governar os homens e a arte de educá-los. Freud, em *Análise terminável e interminável* (1987, p. 247), retoma essa ideia kantiana e acrescenta uma terceira atividade, a *psicanálise*, definida, junto com as outras duas, como *atividade impossível*. Mas o que faz o filósofo iluminista e o pai da psicanálise compreenderem essas atividades humanas como *impossíveis*? A singularidade que as identifica é a noção de liberdade humana, que faz do conhecimento do humano um tipo de conhecimento muito especial. “Afirmar a liberdade humana significa aqui, portanto, postular que, como nenhuma essência predetermina sua existência, o homem não pode ser tomado como objeto de conhecimento” (Valle, 2002, p. 266). Sobre a natureza do objeto de conhecimento em Kant, Alexis Philonenko assevera, na sua *Introdução às Reflexões sobre a educação*, que o conhecimento só é possível se vem da experiência, tendo no conhecimento da essência do objeto sua predeterminação.

Esse conhecimento sobre a essência do objeto ou, se assim se prefere, de suas condições de possibilidade, é um conhecimento *a priori*, suscetível de necessidade e de universalidade. As coisas, por exemplo a realidade física, podem ser conhecidas porque elas possuem uma essência que o entendimento pode captar *a priori* [...] Mas dizer que um ser é livre é dizer que ele não tem essência que determine sua existência, e é por isso que, quando surge a liberdade, quando se trata do homem, ser cuja existência não é necessariamente determinada por nenhuma essência, a revolução copernicana descobre sua fronteira absoluta: "Os planetas, afirma Kant, vistos da Terra, por vezes vão para trás, por vezes param e, por vezes, vão para frente. Mas, se o ponto de vista é tomado a partir do Sol, o que somente a razão pode fazer, eles seguem, segundo a hipótese de Copérnico, regularmente seu curso... Mas... nós não podemos nos colocar nesse ponto de vista quando se trata da previsão de ações livres, pois seria adotar o ponto de vista da Providência (Kant, 2004, p. 33-34)³⁹.

Em Kant, o conhecimento sobre o homem, um ser livre, vê-se diante de um grande paradoxo. Ele só seria possível se, realmente, o homem apresentasse uma essência que predeterminasse a existência humana, tal como acontece na realidade física. Também só seria possível se a razão possuísse um saber absoluto, divino, que fosse capaz de conhecer a realidade de seres que têm na liberdade sua forma de existir. Para esse filósofo, a liberdade humana é o que dá sentido à educação, fazendo desta a responsável pelo *progresso* da humanidade como espécie.

Eis um princípio da arte da educação que particularmente os homens que fazem os planos de educação deveriam ter sob os olhos: não se devem educar apenas as crianças para o estado presente da espécie humana, mas para o estado futuro possível e melhor, isto é, conforme a Ideia de humanidade e sua destinação total (Kant, 2004, p. 107)⁴⁰.

Kant não concebe a atividade de educar como uma ciência, mas uma *arte*, uma atividade prática, uma vez que o objeto dessa atividade escapa a uma explicação total pela teoria: os meios a serem utilizados por essa *arte* não são dados *a priori*, mas se constituem ao longo da prática. É claro que o ser humano não é um

³⁹ "Il n'y a véritablement de connaissance possible que si la connaissance, procurée par l'expérience, est prédéterminée par une connaissance de l'essence de l'objet. Cette connaissance de l'essence de l'objet, ou si l'on préfère de ses conditions de nécessité et d'universalité. Les choses, par exemple la réalité physique, peuvent être connues parce qu'elles possèdent une essence que l'entendement peut saisir *a priori* [...] Mais dire qu'un être est libre, c'est dire qu'il n'est pas d'essence que détermine son existence et c'est pourquoi lorsque surgit la liberté, lorsqu'il s'agit de l'homme, être dont aucune essence ne détermine nécessairement l'existence, la Révolution copernicienne découvre sa frontière absolue : « Les planètes, écrit Kant, vues de la terre, tantôt vont en arrière, tantôt s'arrêtent et tantôt vont en avant. Mais si le point de vue est pris du soleil, ce que la raison seule peut faire, elles suivent selon l'hypothèse de Copernic régulièrement leur cours ... Mais... nous ne pouvons nous placer à ce point de vue quand il s'agit de la prévision d'actions libres. Car ce serait le point de vue de la Providence »" (Kant, 2004, p. 33-34. Para essa tradução em língua portuguesa, valemo-nos da citação feita por Lílian do Valle, 2003, p. 266-267).

⁴⁰ "Voici un principe de l'art de l'éducation que particulièrement les hommes qui font des plans d'éducation devraient avoir sous les yeux : on ne doit pas seulement éduquer des enfants d'après l'état présent de espèce humaine, mais d'après son état futur possible et meilleur, c'est-à-dire conformément à l'Idee de l'humanité et sa destination totale" (Kant, 2004, p. 107).

incognoscível absoluto (cf. Valle, 2002, p. 267), mas um ser livre, que não pode ser reduzido à mera determinação.

Mas haveria, no que respeita à educação, e ainda que mantivéssemos inquestionado o “ponto de vista da Providência”, possibilidade de conhecer absolutamente “o que deve ser feito”, de determinar *a priori* e de uma vez por todas o “efeito buscado”? Em outras palavras, ousaríamos supor a existência de um conhecimento objetivo e determinante sobre os *fins* da educação? (Valle, 2002, p. 267-268).

Ao constituir a psicanálise, Freud pensava poder fazê-lo sob os mesmos modelos do positivismo (Cf, Castoriadis, 1997, p. 39-43 / 1998, p. 33-37). Entretanto, apesar dessa crença inicial, a psicanálise constituiu-se como um *fazer analítico*, já que o seu objeto, o *homem*, e o seu fim, a *autotransformação* do homem, não se enquadram no modelo científico moderno, que tem nas ciências exatas seu paradigma. O que faz da psicanálise uma das atividades impossíveis não é o fato de lidarem com o ser humano, pois “os generais, os vendedores, as prostitutas trabalham com esse mesmo material, e não qualificamos suas profissões de impossíveis” (Castoriadis, 1992, p. 152)⁴¹. Freud parece evocar que a psicanálise e a pedagogia (e também a política) “visam mudar os seres humanos” (Castoriadis, 1992, p. 152)⁴². Mas que sentido pode ter essa mudança, uma vez que também um psiquiatra pavloviano, os guardas que trabalham num campo de concentração e um torturador na ditadura brasileira agem para mudar os seres humanos submetidos a eles? E, lamentavelmente, muitas vezes conseguem, quando não os destroem fisicamente, tirando-lhes a vida. Essas atividades realizam um tipo de mudança completamente distinta daquela pensada por Freud, pois tem o seu fim completamente determinado na mente de quem age. O homem é, nesse caso, tratado como um objeto completamente manipulável:

trata-se de erradicar, no espírito e na alma do paciente, todo vestígio de um pensar e de um querer próprios. O agente utiliza meios um tanto quanto determinados e supõe-se que ele controle plenamente esses meios e o processo em justas proporções (que ele possa fracassar e que as razões de tal fracasso não sejam de forma alguma acidentais é outra história.) Considerando-se as condições, inclusive o saber do agente, considerando-se os seus fins e o que ele sabe ou crê saber a respeito do paciente, o agente age, ou deve agir, da maneira racionalmente mais eficaz. Seu saber pode evidentemente compreender também certo conhecimento dos processos psíquicos profundos. Bruno Bettelheim⁴³ mostrou isso nos campos nazistas na sua análise dos lineamentos racionais do tratamento dos prisioneiros:

⁴¹ “Les généraux, les vendeurs, les prostituées travaillent avec ce même matériau, et nous ne qualifierions pas leurs professions d'impossibles” (Castoriadis, 2000, p. 175).

⁴² “visent à changer les êtres humains” (Castoriadis, 2000, p. 175).

⁴³ Psicólogo judeu de origem austríaca e naturalizado americano (1903-1990).

tratava-se de quebrar a imagem de si do prisioneiro, de demolir seus pontos de referência identificadores. Antes de Bettelheim e independentemente dele, foi o que Orwell vira clara e profundamente em 1984⁴⁴ (Castoriadis, 1992, p. 153)⁴⁵.

Nada disso poderia, entretanto, ser aplicado à psicanálise, porque o objetivo da atividade do analista não se realiza em detrimento ou apesar do paciente, determinando o modo como ele reagirá ao processo terapêutico. O que o analista quer é “que seu paciente desaliene-se, que se autoaltere... que transforme a relação entre seu inconsciente e seu consciente, que leve aquele à expressão e este não ao ‘domínio’, mas à lucidez e à atividade” (Castoriadis, 1997, p. 137-138)⁴⁶. Castoriadis exemplifica o que é o contrário da análise psicanalítica com o livro 1984. Nessa obra, “O’Brien⁴⁷ atinge seu objetivo quando Winston Smith não somente confessa tudo o que lhe pedem, mas também admite nele mesmo que realmente ama o Big Brother”⁴⁸ (Castoriadis, 1992, p. 153)⁴⁹. A situação do personagem Winston Smith revela o quanto um sujeito pode ser submetido a sua subjetividade e dominado por ela. Mas essa tentativa de definição, descrição e domínio da subjetividade não tem sentido na psicanálise. Nela, o inconsciente não é conquistado pelo consciente, não há uma racionalização, nem controle completo de novas pulsões e fantasias. Se a análise alcançasse esse objetivo, seria algo monstruoso, pois destruiria no ser humano o que dá a ele a condição humana, isto é, “o surgimento contínuo,

⁴⁴ Livro publicado por George Orwell em 1949 (Orwell, 2004).

⁴⁵ “il s’agit d’éradiquer, dans l’esprit et l’âme du patient, toute trace d’un penser et d’un vouloir propres. L’agent utilise des moyens tout autant déterminés, et il est censé contrôler pleinement ces moyens et le processus d’ensemble. (Qu’il puisse échouer, et que les raisons d’un tel échec ne soient nullement accidentelles, est une autre affaire.) Étant donné les conditions, y compris le savoir de l’agent, étant donné ses fins et ce qu’il sait ou croit savoir du patient, l’agent agit, ou doit agir, de la manière la plus efficace rationnellement. Son savoir peut évidemment comprendre aussi une certaine connaissance des processus psychiques profonds, comme l’a montré Bruno Bettelheim dans son analyse des linéaments rationnels du traitement des prisonniers dans les camps nazis : il s’agissait de briser l’image de soi du prisonnier, de démolir ses repères identificatoires. Avant Bettelheim et indépendamment de lui, Orwell avait vu cela clairement et profondément dans 1984 (Castoriadis, 2000, p. 175).

⁴⁶ “le patient se désaliène, qu’il s’auto-altère... qu’il transforme le rapport entre son inconscient et son conscient, ‘qu’il amène celui-là à l’expression et celui-ci non pas à la ‘maîtrise’ mais à la lucidité et à l’activité” (Castoriadis, 1998, p. 134).

⁴⁷ “[...] membro do Partido Interno e ocupante de um posto tão remoto e de tamanha importância [...]” (Orwell, 2004, p. 13).

⁴⁸ “Levantou a vista para o rosto enorme. Levara quarenta anos para aprender que espécie de sorriso ocultava-se sob o bigode negro. Oh, mal-entendido cruel e desnecessário! Oh, teimoso e voluntário exílio do peito amantíssimo! Duas lágrimas cheirando a gim escorreram de cada lado do nariz. Mas agora estava tudo em paz, tudo ótimo, acabada a luta. Finalmente, lograra a vitória sobre si mesmo. Amava o Grande Irmão” (Orwell, 2004, p. 285).

⁴⁹ “O’Brien atteint son but lorsque Winston Smith non seulement avoue tout ce qu’on lui demande d’avouer, mas admet en lui-même qu’il aime vraiment Big Brother” (Castoriadis, 2000, p. 176).

incontrolado e incontrolável da nossa imaginação radical, criadora no e pelo fluxo das representações, dos afetos e dos desejos" (Castoriadis, 1992, p. 154)⁵⁰. Na psicanálise, o paciente é o agente principal de todo o processo da terapia, que é, portanto, também um projeto de autonomia individual, pois seu *fim* é transformar a relação do sujeito com sua própria subjetividade, fazer emergir não um sujeito que compreenda e conheça tudo o que se refere à sua psique, mas que consiga manter uma relação lúcida consigo mesmo. Tal fim é igualmente partilhado pela educação. Uma educação que se preocupa com a autonomia do educando deve se orientar para fazer emergir outro homem, sujeito de deliberações e vontades lúcidas com base em que

O objetivo da análise não é eliminar uma instância psíquica em proveito de outra. É alterar a relação entre instâncias: o Eu, ou o consciente. O Eu altera-se ao receber e admitir os conteúdos do inconsciente, ao refleti-los e ao tornar-se capaz de escolher lucidamente os instintos e as ideias que tentará atualizar. Em outras palavras, o Eu tem que vir a ser uma subjetividade capaz de refletir, capaz de deliberação e de vontade (Castoriadis, 1992, p. 154)⁵¹.

Assim, a psicanálise não pode ser considerada uma simples técnica⁵², pois não pode reivindicar um conhecimento exaustivo de seu objeto como se dar como aplicação desse saber, deve, sim, ser definida como uma *atividade prático-poiética*, na qual analista e paciente são os agentes do processo, sendo que o paciente assume o papel principal no processo terapêutico⁵³. Ela é atividade *poiética*, já que visa à produção de outro estado para o sujeito, uma autoalteração do analisando ou, em outras palavras, um ser autônomo. E é, também, uma atividade *prática*, que consiste já no exercício dessa autonomia, de forma que, tal como na política e na

⁵⁰ "le surgissement continu, incontrôlé et incontrôlable de notre imagination radicale créatrice dans et par le flux des représentations, des affects et des désirs" (Castoriadis, 2000, p. 177).

⁵¹ "L'objectif de l'analyse n'est pas d'éliminer une instance psychique au profit d'une autre. Il est d'altérer la relation entre instances. Pour ce faire, elle doit altérer essentiellement l'une de ces instances : le Je, ou le conscient. Le Je s'altère en recevant et admettant les contenus de l'inconscient, en les réfléchissant et en devenant capable de choisir lucidement les impulsions et les idées qu'il tentera de mettre en acte. En d'autres termes, le Je a à devenir une subjetivité réfléchissante, capable de délibération et de volonté" (Castoriadis, 2000, p. 177).

⁵² Castoriadis chama de *técnica* aquele tipo de *criação* que a natureza não poderia realizar sozinha. "A técnica é criação enquanto utilização arbitrária ao mesmo tempo da fatura racional do mundo e dos seus interstícios indeterminados" (Castoriadis, 1997, p. 397). "La technique est création en tant qu'utilisation arbitraire à la fois de la facture rationnelle du monde et de ses interstices indéterminées" [Castoriadis, 1998, p. 303]).

⁵³ Também a cura é uma atividade prático-poiética: "a cura é transformação efetiva de alguém, nem previsível nem definível de antemão, e que porém não é quem quer que seja" (Castoriadis, 1992, p. 204). "une cure est la transformation effective de quelqu'un, ni prévisible ni définissable d'avance, et qui pourtant n'est pas quelconque" (Castoriadis, 2000, p. 237).

educação, na psicanálise a autonomia é, ao mesmo tempo, *meio* para se alcançar um *fim*, mas também esse próprio fim.

Ao falar de *pedagogia*, Castoriadis parece remontar, em geral, ao processo mais amplo de formação humana — da *paideia*, que “começa na idade zero e ninguém sabe quando termina”. Por isso, como atividade explícita e deliberada da sociedade, ela tem por missão desenvolver a capacidade de aprender do sujeito: aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar (Cf. Castoriadis, 1992, p. 156 / 2000, p. 180). À aprendizagem, contudo, Castoriadis reserva o sentido de uma categoria biológica: trata-se da aquisição pelo indivíduo, humano ou vivente em geral, daquilo que antes ele não possuía. No entanto quase sempre essa aquisição realiza-se, no vivente, em benefício da espécie, ao que passo que a aprendizagem humana detém uma acentuada plasticidade e permite a diferenciação entre as culturas e sociedades, sem que por isso se percam as marcas da humanidade. Mais ainda,

...se o comportamento humano não fosse senão aprendizagem, não se vê porque nem como haveríamos abandonado a “primeira sociedade”. A existência da história e a diversidade de sociedades impõem o reconhecimento de que é essencial, no humano, sua capacidade de criação, o que o faz inventar comportamentos novos, tanto quanto acolher, por outro lado, o novo (Castoriadis, 2008b, p. 40 / 1999a, p. 41).

A alteração das sociedades só é possível por causa dessa capacidade de alteração dos indivíduos, essa grande habilidade na aquisição de novos modos de ser que permite a ruptura do fechamento em que mergulham as sociedades e instaura o domínio social como, concomitantemente, histórico.

Enquanto a aprendizagem animal é relativa a um mundo próprio dado de uma vez por todas, a partir de dispositivos “subjetivos” igualmente dados de uma vez por todas, uma tal aprendizagem, no caso do ser humano, só concerne às funções do humano como “puro animal” — preensão, posição ereta, andar etc. — e tanto quanto é legítimo separá-las abstratamente do resto. O essencial da “aprendizagem” humana não concerne a um mundo próprio dado de uma vez por todas; remete a um mundo social-histórico outro, a sociedades outras. Isso se manifesta não somente no caso da língua, mas também no conjunto dos comportamentos (basta ter visto dançar, lado a lado, africanos e europeus/americanos para compreender que mesmo a relação ao corpo é socialmente determinada.) (Castoriadis, 2008b, p. 39 / 1999a, p. 40).

Partindo da noção biológica, Castoriadis faz a *aprendizagem* humana avançar em direção à educação e ao conhecimento. No vivente em geral, a aprendizagem está relacionada à adaptação do indivíduo e da espécie às suas condições de existência: ela visa à sobrevivência, à reprodução dos indivíduos e à conservação da

espécie. No caso do humano, isso não se verifica ou ocorre em grau muito menos relevante. Eis porque o filósofo critica a noção de *problem-solving*, isto é, a ideia de uma *evolução progressiva* do conhecimento, animada pelas necessidades adaptativas da humanidade ao longo da história. Para ele, essa teoria perde o sentido ao ser confrontada com os eventos históricos. Como explicar, usando a noção de *problem-solving*, a enorme regressão sofrida pela humanidade entre os séculos III a X de nossa era, mesmo a humanidade já tendo criado a filosofia e a política? E, ainda, como explicar as experiências totalitárias do século XX após a retomada dos movimentos emancipatórios nos séculos XVIII e XIX? Como explicar a retração ao mundo privado do consumo na segunda metade do século XX, após os movimentos de contestação e libertação que sacudiram o mundo nos anos de 1960? Acreditar num progresso da humanidade implica aceitar um sentido preexistente no mundo, do qual a humanidade aproxima-se de modo gradual⁵⁴. Em resumo, o *progresso* e a *cumulação* são duas noções que fazem sentido quando atribuídos à dimensão conídica da vida, o *legéin* e o *teúkhein*, o lógico-matemático e o que é técnico.

Não poderíamos concluir por um “progresso” e uma “cumulação” a menos que reduzíssemos o mundo e a vida humana a entidades conídicas, o que é visivelmente absurdo. Mas, mesmo em relação a essa dimensão conídica, não podemos esquecer que esse “progresso” e sua manutenção remetem a questões filosóficas capitais. Por um lado, eles são evidentemente impossíveis, sem condições cosmológicas [...]: é porque há uma dimensão “conidizável” de tudo o que é, que o entendimento pode exercer seu “poder fantástico”. Por outro lado, sua manifestação depende do imaginário humano — e sua manutenção também, tanto quanto sua recepção (Castoriadis, 2008b, p. 41-42 / 1999a, p. 42).

Identificada à *paideía*, a pedagogia tem muito mais do que uma função meramente instrumental — ela não se confunde, portanto, com a instrução, embora evidentemente a inclua. Isso significa que a formação humana não pode ser guiada pela exigência de medir-se a quantidade de informações apreendidas, tampouco pela simples aquisição de habilidades e competências específicas. Infere-se daí que a noção de *socialização do saber*, que tanto sucesso obteve entre educadores há

⁵⁴ Essa mesma crítica Castoriadis faz ao progresso da ciência. A ruptura provocada por uma nova teoria científica não significa uma sucessão no sentido de estarem mais perto da verdade que a teoria anterior. “Les nouvelles théories ne sont pas des meilleures approximations: elles ont une structure logique autre et des présupposés métaphysiques différents, elles ne s’ajoutent pas aux premières, elles les réfutent et les suppriment. (Et il serait privé de sens de dire qu’elles le « surmontent dialectiquement »)” (Castoriadis, 1998, p. 11-12) “As novas teorias não são melhores aproximações: têm outra estrutura lógica e pressupostos metafísicos diferentes, não se acrescentam às precedentes, refutam-nas e suprimem-nas (e não teria sentido dizer que as ‘ultrapassam dialeticamente’)” (Castoriadis, 1997, p. 15).

algumas décadas apenas, baseia-se numa visão fragmentada da *paideía*, da cultura. Mas, observa Ildeu Coêlho, a cultura

...não é para ser fragmentada, fatiada e distribuída ao povo e aos alunos, mas pensada e recriada, o que se torna possível e realiza-se na relação de busca, de amizade, de “com-vivência”. Privilegiar a socialização da cultura, erudita ou popular, é reduzi-la a coisa, objeto a ser consumido, é negar a *obra de cultura* (Coêlho, 2009, p. 191).

Do ponto de vista psicanalítico, o fim da *paideía* é “ajudar esse feixe de pulsões e de imaginação a tornar-se um *antropos*, no sentido [...] de um ser autônomo” (Castoriadis, 1992, p. 156)⁵⁵. Da perspectiva social-histórico, a educação ou, como Castoriadis escreveu em alguns textos, a pedagogia, deve educar o indivíduo de sorte que ele possa interiorizar as instituições sociais: todavia isso não implica de modo algum aceitá-las passivamente. Esse é um enigma da educação: “ajudar os seres humanos a aceder à autonomia, ao mesmo tempo em que absorvem e interiorizam as instituições existentes, ou apesar disso” (Castoriadis, 1992, p. 158).⁵⁶ Por esse motivo, educação e psicanálise, projetos individuais de emancipação, não podem ser pensadas separadamente da política — atividade que fornece ao projeto de autonomia uma dimensão social.

Na perspectiva do projeto de autonomia, definimos os objetivos da psicanálise e da pedagogia como, primeiramente, a instauração de outro tipo de relação entre o sujeito reflexivo — sujeito de pensamento e de vontade — e o seu inconsciente, isto é, a sua imaginação radical; e, em segundo lugar, a liberação da sua capacidade de fazer e de formar um projeto aberto para a sua vida e trabalhar nele. Podemos, de maneira semelhante, definir o objetivo da política. Primeiramente, a instauração de outro tipo de relação entre a sociedade instituinte e a instituída, entre as leis dadas a cada vez e a atividade reflexiva e deliberativa do corpo político. E, em segundo lugar, a liberação da criatividade coletiva, permitindo formar projetos coletivos para empreendimentos coletivos e trabalhar neles (Castoriadis, 1992, p. 159-160)⁵⁷.

⁵⁵ “aider ce faisceau de pulsions et d’imagination à devenir un *antropos* [...] un être autonome” (Castoriadis, 2000, p. 179-180).

⁵⁶ “aider les êtres humaines à accéder à l’autonomie, en même temps que — ou bien que — ils absorbent et intérieurisent les institutions existantes” (Castoriadis, 2000, p. 182).

⁵⁷ “Dans la perspective du projet d’autonomie, nous avons défini les visées de la psychanalyse et de la pédagogie comme, premièrement, l’instauration d’un autre type de relation entre le sujet réflexif — sujet de pensée et de volonté — et son inconscient, c’est-à-dire son imagination radicale, et, deuxièmement, la libération de sa capacité de faire, et de former un projet ouvert pour as vie et y travailler. Nous pouvons, de manière similaire, définir la visée de la politique comme, premièrement, l’instauration d’un autre type de relation entre la société instituante et la société instituée, entre les lois chaque fois données et l’activité réflexive et délibérante du corps politique, et, deuxièmement, la libération de la créativité collective, permettant de former des projets collectifs pour des entreprises collectives et d’y travailler (Castoriadis, 2000, p. 183-184).

A formação de indivíduos autônomos e a formação de sociedades autônomas formam, assim, uma única e mesma atividade. O indivíduo não se faz em oposição à sociedade, mas é, em larga medida, por ela *fabricado* — em maior grau, nas sociedades tradicionais e, em menor, nas sociedades liberais. Visando à autonomia, educação, psicanálise e política, põem em movimento a maneira como o sujeito passa a relacionar-se com a realidade instituída, desenvolvendo, no indivíduo, a compreensão de que sua subjetividade, seus modos de ser, suas expectativas, sonhos e fantasias, seus valores e normas, tanto quanto a organização e as instituições políticas de sua sociedade, resultam da criação humana — de uma imaginação individual ou de um imaginário social.

A psicanálise, mas também a educação e a política, encarna esse fazer em que o ser humano é mais que um ser entre os outros. Objeto de conhecimento, o humano é *sui generis*, pois ele resiste às explicações que a teoria quer fornecer, não se ajusta aos métodos científicos modernos que exigem regularidade e determinação⁵⁸. Entretanto não reside aí a *impossibilidade* dessas atividades, que de fato realizam a negação da pretensão de conhecimento absoluto da filosofia herdada: as atividades prático-poiéticas são impossíveis porque seu fim não é jamais inteiramente atingido, porque elas propõem-se a uma tarefa paradoxal: educar a liberdade⁵⁹.

Em suas últimas consequências, a liberdade humana significa autocriação, isto é, posição do que se apresenta como previsto em seus termos. A incapacidade de explicar a *origem* ou de determinar um *fim* para a autoconstrução humana não deriva de uma carência do conhecimento, mas de uma real impossibilidade. Dela, portanto, não poderia ser deduzida qualquer hierarquia de formas de conhecimento, unicamente os limites que o modo de ser próprio do homem (e também da sociedade) impõe à pura reflexão e ao puro fazer técnico (Valle, 2002, p. 269).

Para Lílian do Valle, a impossibilidade da educação remete-nos à necessária ressignificação da educação pela liberdade humana. Ressignificação dos fins e dos meios que se expressa como um *enigma*: “na educação, a liberdade define, ao mesmo tempo, o fim que se busca e o princípio do qual se parte, aquilo que se

⁵⁸ A crítica a uma noção de conhecimento total na esfera do humano é uma constante no pensamento de Castoriadis. Mesmo antes de tal noção tornar-se predominante na era moderna, o filósofo já identificava sua origem no pensamento platônico. Tratou dessa questão em *Sobre o político, de Platão*. Na primeira parte da *Instituição imaginária da sociedade*, a crítica ao marxismo segue esse mesmo tom, o da ideia de um conhecimento absoluto, total e objetivo que fundamentaria a teoria revolucionária. Sobre a crítica a esse aspecto da teoria revolucionária e à exigência de sua renovação teórica, Castoriadis teria sido influenciado por Lukacs (Cf. Tomès; Caumières, 2011, p. 111).

⁵⁹ Se, como pensam Hegel e os filósofos da Modernidade, “o que o pensamento livre tem para adquirir deve vir dele mesmo” (HEGEL, 1971, p. 244), como é possível educar a liberdade?

pretende construir e no que se apoia essa construção" (Valle, 2002, p. 269). Desse modo, a liberdade, como elemento central do existir humano, dá ao homem um caráter que extrapola qualquer tentativa de reducionismo determinista.

Numa sociedade heterônoma, já vimos, a liberdade e a autocriação tendem a ser negadas ou ocultadas. Na educação, a heteronomia pode ser identificada na tentativa de controle, isto é, na noção equivocada de que o fenômeno educacional pode ser "inteiramente explicado, controlado, predito pelas teorias, pela aplicação dos métodos, pelo recurso às técnicas" (Valle, 2002, p. 270). Essa ilusão evidencia-se a cada vez que as teorias de gestão da educação propõem-se a definir de maneira completa, apriorística e uniforme a melhor maneira de administrar o tempo e o fazer escolar. Muitas vezes inspirados em técnicas (supostamente) científicas que já provaram sua utilidade e eficiência no mundo da produção, esses discursos e práticas pretendem introduzir no âmbito escolar uma racionalidade instrumental à qual qualquer trabalho de formação digno desse nome só pode resistir. Entretanto, não raro, autoridades educacionais, educadores e pais de alunos deixam-se seduzir pelo discurso *racional* da eficiência e produtividade, pela promessa do sucesso profissional garantido aos educandos, fazendo da escola a *Disneylândia* das novas teorias e técnicas⁶⁰. Prova disso foram as reformas que mobilizaram sistemas de educação de vários países ao longo dos anos de 1990⁶¹, prometendo a completa

⁶⁰ "Tout se passe aujourd'hui comme si l'objectif social et culturel de l'éducation avait, sans fanfares ni trompettes, laissé place à un autre objectif, aux accents de nouveauté et de modernité : l'*efficacité*. On ne compte plus les ouvrages, articles, instituts, hauts conseils, programmes d'évaluations internationales, recherches, rapports, politiques, lois, réformes, discours, colloques, congrès, qui, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, consacrent ce nouvel objectif au niveau mondial : nos établissements scolaires, écoles primaires, collèges, lycées, universités, doivent être efficaces et, bien sûr, notre système éducatif doit être efficace (entendre « plus efficace », puisque l'*efficacité* est maintenant rapportée à une échelle internationale de systèmes concurrents). Et, pour cela, les politiques éducatives doivent être aussi, évidemment, *plus efficaces*" (Rey, 2010, p. 140). "Tudo se passa atualmente como se o objetivo social e cultural da educação tenha, sem fanfarras nem trompetes, dado lugar a um outro objetivo, aos acentos de novidade e de Modernidade: a *eficiência*. Perdemos a conta do número de obras, artigos, institutos, altos conselhos, programas de avaliação internacionais, pesquisas, relatórios, políticas, leis, reformas, discursos, colóquios, congressos, que, desde a Segunda Guerra mundial, ocupam-se deste novo objetivo em nível mundial: nossos estabelecimentos escolares, escolas primárias, faculdades, escolas de ensino médio, universidades devem ser eficientes, os professores devem ser eficientes, as pedagogias devem ser eficientes e, claro, nosso sistema educativo deve ser eficiente (entenda-se 'mais eficiente', pois a eficiência tem atualmente uma escala internacional de sistemas concorrentes). E, por isso, as políticas educativas devem ser também, evidentemente, *mais eficientes*".

⁶¹ No Brasil, o discurso sobre a necessidade de reformar e racionalizar o sistema educacional é bem anterior às reformas dos anos de 1990: todas elas voltadas para a adequação da escola às exigências da realidade econômica do País. Sobre as reformas educacionais, em especial no pós-1968, mas que valem para as reformas mais recentes, Chauí afirma que é possível notar uma "aliança intrínseca entre certa concepção da ciência, da tecnologia, da profissionalização e do 'progresso' que não só indica a morte da pedagogia como arte de ensinar, mas revela também o novo

superação de todos os impasses e paradoxos, antigos ou novos, que vive a educação (Cf. Evangelista, 1997). A escola pública resiste, porque trata com o humano.

No que compete, no entanto, à educação, a afirmação de que sua atividade não pode ser entendida como mero terreno de aplicação de teorias ou de técnicas, isto é, como um domínio *aplicado*, apoia-se em, pelo menos, dois argumentos que falam por si sós: o aluno e o professor. Limitado, ocultado, obstruído que seja, esse poder criador manifesta-se ainda, e o que nele resiste ainda é suficientemente expressivo e manifesto, suficientemente resistente para atuar como uma espécie de denúncia espontânea da tecnocracia educacional (Valle, 2002, p. 270).

Porém, ainda que o humano sempre escape às tentativas de controle do método e da ciência modernos, isso não significa que teoria e conhecimento científico não tenham lugar e importância no processo de formação humana. Como no caso de qualquer vivente, a existência humana é determinada por uma natureza e características biológicas que são plenamente passíveis de conhecimento científico. O grande desenvolvimento das ciências biológicas, associado às técnicas aplicadas na medicina, são a prova disso⁶². Esse pertencimento do humano ao mundo dos viventes é o que Castoriadis denominou de estrato biológico, o primeiro suporte da vida humana, que pode ser desvendado pela lógica conídica (Cf. supracapítulo 1): é predominantemente nessa dimensão que trabalha a ciência. Mas, lembra Valle, também é a partir da lógica conídica que “operamos, inevitavelmente, cada um de nós, em nossas mais simples atividades cotidianas — e inclusive, igualmente, de forma mais marginal, em nossos sonhos, na literatura, na simbolização, no mito. De outro modo, como poderíamos ao menos falar dessas experiências e de seus produtos?” (Valle, 2008a, p. 502). A liberdade e a autocriação estão em outra dimensão, indo além do que é determinado no âmbito dessa lógica. Nessa dimensão, permanecerá a exigência do exame teórico e da construção de um saber racional, mas, isso, em condições inteiramente outras. Castoriadis encontra na teoria psicanalítica o significado que o conhecimento teórico pode assumir no processo de conhecimento do humano: a teoria serve, diz ele, enigmaticamente, para não ser usada.

papel conferido à escola: além de reprodutrora de ideologia e das relações de classe, está destinada a criar, em pouco tempo, a baixo custo e em baixo nível, um exército alfabetizado e letrado de reserva” (Chauí, 1998, p. 57).

⁶² Melhorou, em muitos aspectos, a qualidade de vida, aumentou a expectativa de vida e diminuiu a mortalidade infantil. Porém não podemos ignorar que a ciência também está sujeita às leis do mercado e, amiúde, enxerga a vida como mais uma mercadoria.

Assim como não procede do desejo de saber do analista, a atividade analítica não consiste na aplicação desse saber. Não é somente que o conhecimento da teoria não basta para ser analista, é que a maneira como ela intervém no processo analítico não tem alhures modelo nem equivalente e nenhuma fórmula simples permite definir a sua função. Pode-se abordá-la dizendo que o analista tem mormente necessidade do seu saber para não lançar mão dele, ou melhor, para saber o que não deve ser feito para atribuir-lhe o papel do demônio de Sócrates: a injunção negativa. Como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, nesse caso, achar a solução, que é preciso descobrir cada vez (sem nem mesmo haver garantia de que a solução existe). A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode predizer nem produzir a solução (Castoriadis, 1997, p. 51)⁶³.

A psicanálise, a política e a educação são, pois, atividades que têm na autonomia humana o seu fim e também o seu meio. Por essa razão, Castoriadis denomina-as de atividades *prático-poiéticas*. Poiética, a educação fixa sua finalidade e seu término no exterior de seu exercício, no produto a ser atingido; esse produto final é, com efeito, a liberdade humana, a autonomia. Mas, tendo por finalidade, exatamente, a autonomia, a educação não pode ser outra coisa além de exercício dessa autonomia paradoxalmente inexistente e, assim, a finalidade já está também presente desde o início⁶⁴. “Na educação, o *fim* corresponde à própria atividade que o produz: a *autocriação*” (Valle, 2002, p. 272). Sobre a atividade prático-poética psicanalítica, Castoriadis profere que ela nasceu e desenvolveu-se sob a regra interna de um *logon didonai*, “dar conta e razão”, isto é, de uma exigência de conceder um sentido razoável e de prestar contas do que é praticado.

O seu projeto de transformação, que só pode se realizar em um processo de elucidação, caminhou a par, desde a origem, com um projeto de elucidação do seu objeto e dela mesma em termos universais, isto é, com o projeto de constituição de uma teoria. Desde então, ao mesmo tempo em que renova radicalmente o discurso da alma, ela recupera também as suas aporias (Castoriadis, 1997, p. 52)⁶⁵.

⁶³ “Pas plus qu'elle ne procède du désir de savoir de l'analyste, l'activité analytique ne consiste en l'application de ce savoir. Ce n'est pas seulement que la connaissance de la théorie ne suffit pas pour être analyste ; c'est que la manière dont elle intervient dans le procès analytique n'a ailleurs ni modèle ni équivalent, et aucune formule simple ne permet d'en définir la fonction. On peut l'approcher en disant que l'analyste a surtout besoin de son savoir pour ne pas s'en servir, ou plutôt pour savoir ce qui n'est pas à faire, pour lui accorder le rôle du démon de Socrate : l'injonction négative. Comme pour les équations différentielles, aucune méthode générale ne permet ici de trouver la solution, qui est à découvrir chaque fois (sans même qu'il soit garanti que la solution existe). La théorie oriente, définit des classes infinies de possibles et d'impossibles, mais ne peut ni prédire ni produire la solution” (Castoriadis, 1998, p. 45).

⁶⁴ Para Arendt é na *práxis* que o homem age, e o valor da ação está não no que ela produz, mas no que ela manifesta, isto é, a identidade daquele que age (Cf. Arendt, 2009a, p.192).

⁶⁵ “Son projet de transformation que ne peut s'accomplir que dans un procès d'élucidation est allé de pair, dès l'origine, avec un projet d'élucidation de son objet et d'elle-même en termes universels – à

Eis uma autonomia que não se dá no vácuo de uma existência completamente indeterminada, mas no reconhecimento e superação das possíveis determinações às quais o homem está sujeito, sejam elas físicas, antropológicas, sociais e psíquicas. Não se constituindo numa teoria total, a educação em Castoriadis assume um novo *status*, um conhecimento sempre fragmentário, incompleto e provisório sobre a formação humana. Conforme Valle (2002, p. 272), tanto quanto poderia fazê-lo a psicanálise, a filosofia assume uma tarefa de interrogação a serviço da educação, uma vez que denuncia a suposta fatalidade que parece incidir sobre a sociedade e o homem, e também sobre o aluno, a escola e a prática educativa.

Como prática de atuação, a educação é uma recriação constante dos procedimentos, dos métodos, do modo de relação às técnicas pedagógicas e instrucionais, mas é também o terreno em que operam essas e outras deliberações mais importantes, que não podem ser garantidas ou determinadas *a priori*, legitimadas pela autoridade teórica ou técnica (Valle, 2002, p. 272).

Para tanto, uma das primeiras contribuições da reflexão filosófica desenvolvida por Castoriadis para a educação diz respeito ao caráter necessariamente criador que deve assumir essa atividade, mais do que mero campo de aplicação das determinações oriundas de teorias e técnicas científicas. Contrariamente ao que está implícito nas tentativas reducionistas, impõe-se a constatação da importância da filosofia para dar-se novo sentido à formação humana, como ideia e prática social. Lílian do Valle assegura que cabe à filosofia da educação não cair na tentação da arrogância e do pedantismo, assumindo permanentemente a crítica das tentativas de substituir a interrogação por um discurso de máximas e princípios. Sobre a educação, a filosofia de Castoriadis ensina que “a filosofia é incapaz de ‘decifrá-la’ inteiramente; e de que, última análise, há filosofia porque há atividade criadora, porque há exigência de deliberação no próprio ato de educar” (Valle, 2002, p. 275).

savoir, avec le projet de constitution d'une théorie. Dès lors, tout en renouvelant radicalement le discours de l'âme, elle retrouve aussi les apories” (Castoriadis, 1998, p. 46).

Capítulo 4 - A formação humana: compromisso com a autonomia

Não pode haver sociedade democrática sem paideia democrática.

Cornelius Castoriadis

1. A formação do *ethos* democrático e a educação para a cidadania

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 *paideía*, 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, paideía*, 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 mundo¹, 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, 2008b, 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 igualdade². Entretanto as exigências do desenvolvimento capitalista, de certo modo, reduziram o sentido da formação à preparação para a vida econômica³, tornando-se a escola o lugar que desenvolve habilidades, atitudes,

¹ Ao discutir essa questão, lembro-me de Raul Pompeia que, de forma brilhante, critica, em *O Ateneu*, a ideia ilusória de que se poderia proteger as crianças e jovens da corrupção do mundo entre as paredes do colégio interno, mostrando que a escola está no mundo e é por ele permeada. Os muros não são intransponíveis e a corrupção ou a virtude não estão fora nem dentro, mas são valores, ao lado de outros, que fazem da sociedade o que ela é.

² “A vertente de *formação cívica* que impregna a missão da escola pública é, portanto, de início, autenticamente revolucionária, associada ao movimento político por intermédio do qual se constrói a utopia [...]. O fato é que, em se tratando de escola pública, a questão da formação para a cidadania — e, portanto, admite-se ou não, certa educação dos símbolos instituidora das significações imaginárias de cada concepção de poder e de Estado — sempre está presente, seja nos discursos mais ‘conservadores’ sobre a escola, seja na fala autoritária das ditaduras, tanto quanto nas críticas que lhes são opostas” (Valle, 1997b, p. 43-44).

³ Há uma questão de fundo que lança luzes sobre esse deslocamento: a distinção entre as duas revoluções que fundam a política moderna. De um lado, temos a Revolução Americana, cuja

valores e expectativas condizentes com as transformações sociais: “e o resultado foi uma espécie de transformação de instituições de ensino em instituições vocacionais (...)” (Arendt, 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, 2011b, 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

centralidade era a oposição do indivíduo ao Estado — quem funda o Estado é o indivíduo para que a sua liberdade e a independência sejam garantidas. Para eles, a cidadania “era construída a partir de mecanismos de defesa do indivíduo diante do Estado ou de outros indivíduos...” (Karnal, 2003, p. 151). Na Revolução Francesa, embora a questão do indivíduo também esteja em jogo, a busca da felicidade e da liberdade é, a princípio, entendida como obra coletiva (Cf. Odalia, 2003, p. 159-169).

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, 2008b, p. 6).

O abandono das instituições ou a ruptura com a comunidade política não é mais que o encobrimento dessa pertença e tentativa de fundamentação do isolamento. Mesmo assim, por mais que acredite nesse isolamento e na autodeterminação, o indivíduo moderno não pode afirmar a sua individualidade senão no mundo, jamais fora dele (Cf. Vernant, 1988, p. 25-44). Referindo-se a uma distinção feita por Louis Dumont (Cf. Dumont, 1991, p. 35-81), entre indivíduo “fora do mundo”⁴ e indivíduo “no mundo”, o autor assevera que há elementos nessa individualidade moderna que nos remetem, de algum modo, àquela forma de individualidade constituída em oposição ao mundo.

Para Louis Dumont, [a individualidade moderna] é derivada e dependente do primeiro. Segundo ele, quando surgem, numa sociedade tradicional, os primeiros germes de individualismo, tal sucederá sempre em oposição com a sociedade e sob a forma do indivíduo fora do mundo. Terá sido esse o curso da história no Ocidente. Desde a época helenística, o Sábio, como homem ideal, define-se em oposição à vida mundana: ter acesso à sabedoria é renunciar ao mundo, separar-se dele (Vernant, 1988, p. 25-26).

Na *pólis* democrática, no entanto, o indivíduo é aquele que existe como cidadão (*polítes*), no mundo, no horizonte cultural da cidade. Apesar dos limites da cidadania (Cf. capítulo 2), a *pólis*, diferentemente das outras sociedades antigas, intrinsecamente hierarquizadas, situava seus cidadãos no mesmo plano horizontal e igualitário, o que é significativo na formação desse tipo de indivíduo.

Para Vernant, a classificação proposta pela antropologia histórica para a identificação da individualidade no interior do grupo social é perfeitamente identificável na sociedade grega já no período arcaico. São três os planos de individualidade: o indivíduo, capaz de estabelecer uma relativa autonomia em

⁴ Dumont cita como modelo desse tipo de homem o renunciante indiano (Cf. Dumont, 1991, p. 37).

relação ao contexto institucional em que vive; o sujeito, capaz de falar em seu nome, usando a primeira pessoa; e o eu, a pessoa, com traços de interioridade e autenticidade no conjunto de sua vida. Desses três, apenas a terceira não podia ser vista entre os gregos, ou seja, conforme Vernant,

Se, para melhor explicitar esses três planos e as suas diferenças, arriscasse uma comparação com gêneros literários, diria que, muito esquematicamente, ao indivíduo corresponderia a biografia na medida em que, por ocasião do relato épico ou histórico, ela centra-se sobre a vida duma personagem singular; ao sujeito, corresponderia a autobiografia ou as memórias, quando o indivíduo conta a si próprio o curso de sua vida; e ao eu corresponderiam as Confissões, os Diários íntimos, nos quais a vida interior, a pessoa singular do sujeito, na sua complexidade e riqueza psicológica, na sua relativa incomunicabilidade formam a matéria do texto (Vernant, 1988, p. 29-30).

O aparecimento do indivíduo e do sujeito na Grécia é o resultado de um longo processo de formação da noção de individualidade e singularidade. Anteriormente ao surgimento do indivíduo da época clássica, dois outros tipos de homens “fora do comum” precederam-no: os heróis e os magos. Os heróis, cujas façanhas e excepcionalidade das ações distinguem-nos dos homens vulgares, são aqueles que deixam seu nome na história. Para entrar para a história, o herói “precisou isolar-se, opor-se até ao grupo dos seus, cortar os laços com os seus iguais e com os seus chefes” (Vernant, 1988, p. 31).

[...] o que caracteriza um herói são a singularidade do seu destino, o prestígio excepcional das suas façanhas, a conquista de uma glória que é realmente sua, a sobrevivência por via dos séculos da sua fama na memória coletiva. Os homens vulgares desaparecem a partir do momento em que morrem [...] (Vernant, 1988, p. 30).

O segundo tipo de homem “fora do comum” são os magos, homens que se elevam acima da condição mortal, com qualidades excepcionais, capazes de purificar as comunidades em tempos de crise, exercendo, para tanto, uma atividade legisladora, uma vez que eles

São também indivíduos à parte que se demarcam do comum dos mortais pelo gênero de vida e pelo regime que seguem, pelos poderes excepcionais de que desfrutam. São homens [...] que, enquanto vivos, elevam-se acima da condição mortal [...]. Não são renunciantes [...]. Pelo contrário, [...] essas personagens vão desempenhar um período de crise, nos séculos VII e VI, um papel comparável ao de nomotetas, de legisladores como Sólon, que purificam as comunidades [...] (Vernant, 1988, p. 31-32).

Castoriadis (2004b, p. 65-184) atesta que a figura do cidadão por excelência, do sujeito que reflete lucidamente e participa da vida no mundo é o cidadão da *pólis* democrática, em especial, o *filósofo-cidadão* Sócrates (Cf. Castoriadis, 2000, p. 130

/ 1992, p. 114). O que fez de Sócrates um filósofo-cidadão foi justamente sua atitude de não separar, ou mesmo opor, como fez Platão, a filosofia e a política⁵. Reconhecendo a democracia como um regime fundado no confronto de ideias, no debate, vemos Sócrates discutindo com todos os cidadãos e mesmo com escravos, frequentando a *agorá*, tendo ainda constituído família, participado da vida militar e da *ekklesía* (Cf. capítulo 3). Sócrates é, certamente, o modelo de indivíduo-cidadão que sabe da força educativa que a cidade exerce sobre cada individualidade. Ele próprio só pode pensar a sua existência em Atenas e por Atenas⁶.

A separação entre filosofia e política foi determinante para o modo como se constituiu a relação dos intelectuais com a sociedade e com o poder instituído, que por vezes assumiram uma postura exterior e acima da sociedade e, outras tantas vezes, empenharam-se em justificar e racionalizar a realidade instituída. De acordo com Castoriadis, o que o cidadão da *pólis* democrática ensina ao homem moderno, e também ao intelectual, é que nosso pensamento, nossa formação, não se constitui separadamente da sociedade, ou apesar dela. Se há uma originalidade no modo

⁵ “Platão constitui a passagem entre dois mundos. Sua ontologia unitária e sua identificação entre o ser e o bem, radicalmente estranhas ao imaginário grego, serão centrais para o pensamento e para a prática modernos. Odiando profundamente o universo democrático e suas arborescências ('sofística', retórica, atividade política, até mesmo a poesia), ele constrói, com falsificações históricas, retórica, sofística, cenas teatrais, demagogia, uma imagem falaciosa que terá importantes efeitos históricos: discute-se ainda o 'pensamento político grego', referindo-se a Platão, enquanto ele é a sua negação total. Ele consegue uma grande operação histórica, transformando a destruição de fato da democracia em deposição de direito. Mas o pensamento político grego deve ser buscado na criação política democrática, e esta se completa em sua essência em 404 (ou 399). A própria diferença entre Sócrates e Platão é o seu símbolo: Sócrates foi soldado, deu filhos à cidade, exerceu uma magistratura, não se conhece nada parecido no caso de Platão (Castoriadis, 2004c, p. 21-22). “*Platon constitue le passage entre les deux mondes. Son anthropologie unitaire et son identification de l'être et du bien, radicalement étrangères à l'imaginaire grec, seront centrales pour la pensée et la pratique modernes. Haïssant profondément l'univers démocratique et ses arborescences ("Sophistique", rhétorique, activité politique, poésie même), il en construit, à coups de falsifications historiques, de rhétorique, de sophistique, de scènes théâtrales, de démagogie, une image fallacieuse qui aura de lourds effets historiques : on discute encore de la "pensée politique grecque" en se référant à Platon, alors qu'il en est la négation totale. Il réussit une grande opération historique, transformant la destruction de fait de la démocratie en déchéance du droit. Mais la pensée politique grecque est à chercher dans la création politique démocratique, et celle-ci s'achève pour l'essentiel en 404 (ou 399). La différence même entre Socrate et Platon en est le symbole : Socrate reste dans la cité, exercé une magistrature, on ne connaît rien de pareil pour Platon*” (Castoriadis, 1999d, p. 18). Citado na apresentação do *Sobre o político*, de Platão, é um resumo feito por Castoriadis para o anuário da École des Hautes Études em Sciences Sociales, sobre o trabalho do ano acadêmico 1985-1986. Esse resumo foi intitulado de *Instituição da sociedade e criação histórica: democracia e filosofia na Grécia antiga*.

⁶ Aceitando mesmo a condenação à morte proferida por sua *pólis* (Cf. Platão, *Apologia de Sócrates*, 38c-42a).

como pensamos, se somos capazes de criar novos conceitos, novas ideias ou novas práticas, isso só é possível porque fomos capazes de pensar lucidamente a instituição da nossa sociedade, propondo novas perspectivas sobre questões já existentes, bem como levantando novas questões, vendo o que ainda não foi visto. Há então um importante legado da experiência grega do indivíduo no interior da *pólis*, que debate as concepções modernas de individualismo em seu isolamento da tradição e da responsabilidade pelo futuro comum. Em especial para os educadores, fica a crítica dos fundamentos estreitos da formação humana que perdem de vista a vida social e enfatizam a formação individual em nome de uma pretensa autonomia que depende exclusivamente do sujeito isolado. Se o tipo de cidadão fabricado pela Antiguidade, que coincidia com o indivíduo que participava da política, implicou a criação do espaço público (Cf. Castoriadis, 1999b, p. 366 / 2002a, p. 310), o indivíduo privatizado só poderia implicar a redução desse espaço ao *social* (Cf. Arendt, 2010, p. 79).

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 política⁷. 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

⁷ “Mais ainda, a partir, sobretudo, da Revolução Francesa, o cidadão é confundido com o membro de uma nação — unidade espiritual, cultural e histórica — titular de direitos específicos. Assimila-se, assim, o corpo dos cidadãos à ‘nação’, e a definição da cidadania passa a ser marcada pelos critérios identitários da nação. Nessa nova organização, a dos Estados-nação, cabe ao Estado, que agora concentra todo o poder e toda a iniciativa política, ‘fundar’ a unidade nacional como esteio da organização político-administrativa que ele representa. Assim, a ênfase universalista que caracterizava o projeto revolucionário de ampliação da cidadania cede lugar à construção de um *status* mais restrito para o cidadão, inteiramente limitado, pela iniciativa unilateral do Estado e dos interesses que representa, à necessidade de construção da unidade e da soberania nacionais” (Valle, 2000, p. 17. Cf. tb. p. 20).

status jurídico desconsidera, consequentemente, 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 (Cf. Valle, 2010, p. 18-19). Nesse sentido, a constituição da cidadania moderna vem acompanhada de uma exigência de uniformidade, que, segundo Valle, produziu discriminações⁸:

[...] 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 garante 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, como reitera Valle (2010, p. 28), uma instituição *pública*, democrática, universal e laica, comprometida com a construção da cidadania e a formação humana.

Buscar definir claramente o que pode ser essa preparação pela escola pública é, nesse sentido, *uma atividade política, a atividade política*

⁸ No Brasil, essa ideia de uniformização foi traduzida na atribuição à escola como essencialmente *civilizatória*, sendo capaz de “realizar a integração das enormes franjas de população deixadas à margem do desenvolvimento, pelo inculcamento de valores racionais e pela fabricação de comportamentos compatíveis com o projeto urbano-industrial de consolidação do País como ‘potência entre potências’” (Valle, 2010, p. 19. Cf. Valle, 1997a; 1997b; Nagle, 2001).

especializada que cabe aos professores. Aos professores cabe redefinir, a cada dia, em termos pedagógicos, curriculares, metodológicos, técnicos etc., as características da escola comprometida com os ideais democráticos de participação. Mas, como a escola não tem, e não pode ter, fim em si mesma, como seu sentido vem, exatamente, daquilo que significa para a sociedade e para a *construção* da sociedade. Nunca é demais lembrar que essa definição cabe, em seus termos mais gerais, à sociedade como um todo (Valle, 2010, p. 28-29).

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.

Participando das duas significações imaginárias modernas, a educação assumirá, como parte da formação do cidadão, a ideia de emancipação e de progresso. A emancipação seria o resultado da atividade de investigação racional, rompimento com os dogmas religiosos e com as superstições, tornando a humanidade capaz de alçar outro patamar de conhecimento e de transformação da realidade natural e humana, o que seria possível graças à razão instrumental que imporia a todos o consenso.

Pode-se dizer que, mais do que adquirir, os homens *convertem-se* às luzes. E, se há conversão, o instrumento que a promove não é outro senão a educação. Pela educação, combatem-se os dogmas que engendram as injustiças (as ideologias, diríamos hoje) e cria-se um novo homem que, liberto dos erros e das mistificações, pode-se afirmar plenamente na liberdade e na perfectibilidade que o caracterizam (Valle, 1997b, p. 75).

Entretanto o que foi pensado para ser instrumento de emancipação logo se tornou uma nova forma de dominação (Cf. Castoriadis, 2000, p. 21 / 1992, p. 21). A razão moderna, em especial a razão encarnada no Iluminismo, foi capaz de criticar e romper com o autoritarismo do dogma religioso e das velhas formas políticas, mas não de criticar a tendência uniformizante e de controle racional que se propunha realizar⁹.

⁹ No *Discurso sobre as ciências e as artes* (2005), Rousseau critica essa tendência ao domínio racional, em especial o mito do progresso.

O Iluminismo é, simultaneamente, esse ideal de emancipação que faz a crítica e o dissenso possíveis e, também, esse ímpeto de uniformização que os torna a expulsar da comunidade humana; valorização da busca, ideal de construção de um saber infinito, mas igualmente afirmação de um novo dogma; anseio de liberdade e emancipação humanas e, paralelamente, controle dos homens em nome de um ideal produtivista. E, no que nos concerne, o Iluminismo é fonte de uma utopia pedagógica que desfruta, exata e inteiramente, das mesmas possibilidades e das mesmas contradições que o movimento de ideias do qual derivou (Valle, 1997b, p. 81).

Porém tornou-se clara a partir da última metade do século XX e, sobretudo, nesse início de século XXI, a inadequação, tanto do modelo de socialização criado na Modernidade, quanto do ideal de formação do *homem esclarecido* ou do *cidadão* originados no Iluminismo e na Revolução Francesa. Se, nesse contexto histórico, pareceu claro que à educação e à escola modernas competia a formação dos cidadãos, o aperfeiçoamento moral e intelectual do indivíduo e o disciplinamento dos corpos, a partir do século XX essas tarefas sofreram um profundo esvaziamento. A educação assumiu uma orientação psicologizante que privilegia o desenvolvimento cognitivo¹⁰.

A dedicada atenção às operações da mente (ou do espírito, ou da inteligência) será a tônica comum entre propostas pedagógicas que, quase sempre insistindo sobre o caráter individual das “descobertas” cognitivas, de fato farão desmedido apelo à experiência sensível, mas isso somente para melhor consagrar o desenvolvimento das operações mentais como fim último de toda formação. Nisso consiste o cognitivismo: na crença de que, situado no “interior” do indivíduo, o espírito nada mais é do que presença que se traduz inteira e exaustivamente como conhecimento de si — conhecimento direto e intuitivo de suas representações ou operações mentais. O cognitivismo realiza, assim, uma dupla redução, drástica tanto em sua amplitude quanto em suas consequências? Pois (1) para que toda experiência de si, toda experiência da própria existência possa ser definida como cognição, é preciso, primeiramente, que: (2) se converta o conjunto das dimensões humanas ao elemento mental (Valle, 2008b, p. 11-12).

¹⁰ No campo pedagógico, é praticamente obrigatória a referência ao pragmatismo, ao construtivismo e às psicologias do desenvolvimento, devido à necessidade de justificar o que é realizado pela escola como *construção do conhecimento*. O aluno, de acordo com seu interesse e potencialidades individuais, construiria o conhecimento, sendo o professor, que estaria no mesmo nível do aluno, apenas o motivador desse processo. Tal situação levou Arendt a afirmar que uma educação predominantemente marcada pelo aprender a fazer faz da escola não o lugar de aprendizagem, mas a instituição vocacional do ensino de habilidades, do aprendizado pelo fazer. A situação é, então, muito grave, pois nessas condições o professor não tem autoridade, não domina profundamente o conhecimento que deveria ensinar — é o aluno que constrói o conhecimento — nem se sente responsável pelo processo de aprendizagem, não apresenta o mundo ao seu aluno (Arendt, 2009b, p. 239).

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, 2000, p. 11-28 / 1992, p. 13-41). O sentido dessa escola comprometida com o fazer¹¹ 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 (2004 / 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

¹¹ Esse é, sem dúvida, o sentido dado à educação por Dewey (Cf. Dewey, 1979; 1970; Amaral, 1990).

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 acrítica 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, consequentemente, *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 individuais¹² — constituindo-se assim aquilo que Foucault denominou de sujeito de *autointeresse* (Foucault, 2004, p. 47 / 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

¹² Uma satisfação que não é realizada, mas sempre adiada em nome da promessa de que, num futuro próximo, ela realize-se. Segundo Campbell, enquanto, “para o homem tradicional, a satisfação adiada significaria simplesmente a experiência da frustração, para o homem moderno, ela torna-se um hiato feliz entre o desejo e a consumação que pode ser satisfeita com as alegrias do devanear. Isso revela um aspecto único do moderno hedonismo autoilusivo — o fato de que o modo de desejar constitui um estado de desfrutável desconforto e de que precisar mais do que ter é o troco principal da procura do prazer” (Campbell, 2001, p. 126.)

capitalismo é o homem privatizado, que mede suas relações a partir da noção de lucro, interesse e utilidade (Cf. Castoriadis, 1996, p. 67-68 / 2002b, p. 77-79; 1996, p. 91-92 / 2002b, 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. Foucault 2004, p. 120 / 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 capitalismo¹³, 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,

¹³ Crítica também dirigida aos países do bloco comunista que, ao contrário do que se pretendia, se tornou um capitalismo de Estado.

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, 2008b, p. 89 / 1999a, p. 82; 2002b, p. 67-68 / 1996, p. 78-79).

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 (*huis clos historique*)¹⁴ e radicalização da heteronomia, o que atinge de 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 ajuda-nos a pensar e a definir as condições de possibilidade de um projeto pedagógico comprometido com a formação humana.

¹⁴ Expressão usada por Castoriadis numa entrevista concedida ao jornal francês *Le Monde*, a 10 de dezembro de 1991. Cf. David, 2000, n. 37, p. 152-153.

2. A escola e os limites da formação de subjetividades reflexivas e deliberantes

A partir dos anos de 1950, período chamado por Castoriadis de escalada do conformismo e da privatização do indivíduo, os discursos e as teorias sobre a educação sofrem uma profunda mudança e, ao mesmo tempo, começam a surgir instituições governamentais e políticas públicas de educação concebidas por instâncias de alcance internacional. As expectativas dos novos organismos criados para pensar a gestão da educação nascem de um mundo saído da Segunda Guerra mundial, marcado por profundas transformações geopolíticas e econômicas: ao menos nos discursos, pretendia-se a construção de uma nova ordem mundial, sem guerras, sem conflitos insuperáveis, e a construção de uma cultura do diálogo e da paz, o que parecia depender de completa transformação das mentes dos homens¹⁵.

No campo das teorias da educação, também sucede uma renovação, iniciada nas primeiras décadas do século XX e caracterizada pela crítica e pela recusa do modelo tradicional de educação. A experiência de autoritarismo e totalitarismo em alguns países da Europa parecia autorizar a crítica ao modelo pedagógico centrado na autoridade do professor e na disciplina. Segundo Tomès¹⁶, o que mais chama atenção nesse processo é a ascensão da retórica da autonomia, sem dúvida como parte do legado iluminista, associada à crítica a uma educação que não estimula a participação ativa do aluno na construção do conhecimento¹⁷. Conquanto esse tipo

¹⁵ Esse objetivo está presente no Ato Constitutivo da Unesco, a agência da Organização das Nações Unidas que se ocupa da educação, da ciência e da cultura (Cf. Evangelista, 2003).

¹⁶ *Pédagogie et autonomie: la pensée de Castoriadis à l'épreuve des pédagogies nouvelles*. In: KLIMIS, S; CAUMIERES, P. (Orgs.). *Cahier Castoriadis* nº8: *L'autonomie en pratique(s)*. Bruxelas: Publications des FUSL (no prelo). O texto foi gentilmente cedido pelo autor. A previsão para a sua publicação é o ano de 2013.

¹⁷ Segundo Hannah Arendt, criou-se, de feito, uma perigosa oposição entre o mundo da criança e o do adulto. No mundo da criança, cabe ao adulto apenas auxiliar na construção de sua autonomia e de seu governo. “A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo das crianças — e isso, entre outras consequências, gera uma situação em que o adulto acha-se impotente ante a criança individual e sem contato com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades encontram-se sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas” (Arendt, 2009b, p. 230). A

de crítica já fosse encontrado no humanismo renascentista e nos textos de Rabelais e Montaigne, foi notadamente nesse século que a retomada do discurso da formação para a autonomia deu o tom da discussão teórica no campo pedagógico. Nos últimos vinte anos, especialmente a partir do final dos anos de 1980, a literatura sobre a autonomia cresceu de forma impressionante, sobretudo na França.

A novidade dessa retomada do discurso sobre a autonomia, feita em nome da participação ativa do educando no processo de aprendizagem, reivindicada há pelo menos meio século, está no enfoque dado ao indivíduo. De característica cognitiva, a autonomia torna-se, sobretudo, uma qualidade da gestão. Tudo se transforma em elemento de controle e de uma administração macroeconômica e a autonomia torna-se sinônimo de competência para contribuir para a manutenção do sistema.

A noção de educação como acumulação de conteúdos, característica atribuída à educação tradicional, é substituída por teorias que fazem do aluno o suposto ator de sua aprendizagem e, do professor, o mediador que vai ajudá-lo a construir seu conhecimento, a fazer-se autônomo. O papel do mediador vai de encontro à velha figura do professor que conhece e transmite seus saberes — sem lugar, em uma versão modernizada do ensino, para que professor e aluno desenvolvam uma relação perfeitamente horizontal e construam juntos os saberes que devem ser aprendidos. Consequentemente, a autonomia passa a designar a característica que potencializa a iniciativa do aluno, indicando a possibilidade, favorecida pelas práticas inovadoras, de ele libertar-se da dependência daquele que ensina e apoiar-se apenas em suas próprias experiências. Essas propostas, efetivamente, realizaram uma radical transformação nas formas de ensinar e aprender, bem como, aos poucos, acabaram por transformar a organização interna das instituições escolares¹⁸.

criança que aparentemente foi liberta do mundo autoritário dos adultos, na verdade, foi abandonada a ela mesma, ficando sujeita ao seu grupo, vulnerável à pior forma de tirania, a tirania da maioria.

¹⁸ Na origem desse processo, está o movimento genericamente denominado escolanovismo, que tem no americano John Dewey um de seus maiores expoentes. Em seu artigo, *A crise da educação*, Arendt critica essa tendência pedagógica (Arendt, 2009b, p. 221-247). No Brasil, os responsáveis por esse movimento que propôs e introduziu importantes transformações nas práticas pedagógicas e trabalharam na criação de uma rede escolar pública foram, merecidamente, chamados de “pioneiros da educação”.

No escolanovismo, a autonomia não era vista como uma qualidade física, psíquica e afetiva do educando. Dois quartos de século mais tarde, o termo volta a ganhar projeção, tornando-se *leitmotiv* para qualquer tentativa de mudança que tivesse por fim a racionalização da educação. Mas será que a autonomia passou a ser o fim e o meio da educação, como pensou Castoriadis? Segundo Tomès, a *retórica da autonomia* está sempre presente nas referências das autoridades educacionais às instituições escolares e também manifestada em eleições dos gestores, na iniciativa de criarem-se projetos políticos pedagógicos, na escolha de conteúdos e de metodologias a partir das necessidades da sociedade. Essas transformações acontecem na França no final dos anos de 1980¹⁹ e intensificam-se nos anos de 1990. No Brasil, esse discurso insere-se no contexto das políticas públicas para a educação nos anos de 1990, quando as principais reformas, leis, diretrizes e políticas públicas para a educação efetivaram-se, e ainda hoje norteiam o que é feito em educação escolar no Brasil. Porém essa nova retórica realmente está comprometida com a autonomia, tal como foi pensada por Castoriadis, isto é, ser capaz de relacionar-se criticamente com os valores, as instituições e de vê-las como criação humana? Para Tomès, a resposta é não, e por três razões que fazem dessa retórica da autonomia um meio para a heteronomia.

Em primeiro lugar, a *autonomia* é apresentada como algo a ser adquirido, uma *competência*, uma função que se insere na necessidade do indivíduo saber fazer alguma coisa, comportar-se de determinado modo, ser autônomo para decidir e resolver problemas práticos que se apresentem na sua vida cotidiana ou no mundo do trabalho. Em segundo lugar, essa *autonomia* individual, completamente separada da autonomia social, como se o indivíduo fosse criador de si mesmo, é vista como *meio de integração* ao mundo instituído da produtividade e do consumo, não exigindo o necessário distanciamento e crítica do cotidiano e do mundo do trabalho. Essa autonomia é vista em oposição à tradição, como se esta, representando a opressão, a cultura das classes dominantes e sendo empecilho à criatividade, devesse ser substituída pela cultura popular. Em Castoriadis, ao contrário, a autonomia é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, não podendo ser pensada

¹⁹ Mais precisamente em 1989, com a reforma realizada pelo então ministro da Educação, Lionel Jospin.

separadamente, o mesmo valendo para qualquer pedagogia que vise à autonomia individual, sem refletir sobre a possibilidade de a sociedade visar à autonomia como um projeto coletivo. Além disso, a tradição não se opõe à autonomia, exigindo apenas que, nos processos formativos, estabeleça-se uma relação crítica — o que não significa negação — com as obras de cultura.

Na concepção instrumental, a autonomia é reduzida à “liberdade” do indivíduo de adequar-se ao que o instituído impõe como necessidade, ou seja, existe uma submissão ao instituído, a uma organização da vida escolar que define os fins da educação como necessidade de ensinarem-se “competências” para fazerem-se as escolhas certas num mundo cada vez mais complexo e competitivo (Cf. Perrenoud, 1999, p. 19-33). Todavia é no campo do trabalho que a palavra *autonomia* parece mais banalizada. Nos discursos sobre a importância de reformas e de redefinições do que é educar, assinala-se constantemente a necessidade de uma autonomia do trabalhador, que ele seja capaz de pensar e agir como se ele próprio fosse o próprio empresário — a palavra-chave é ser “empreendedor” (Cf. Laval, 2004; Le Goff, 1999).

No campo das políticas públicas, podem ser identificadas ações que visaram preparar tais transformações no campo da educação. São exemplos dessas iniciativas a criação de agências nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais fora do seu país de origem, como foi o caso da United States Agency for International Development (Usaid), pelos Estados Unidos da América, em 1961; a criação da Unesco, entre 1942 e 1945, como estratégia de criação de uma agência multilateral que assumisse a tarefa de, numa nova ordem econômica mundial que se estabelecia, criar a cooperação entre as nações para o incentivo e o desenvolvimento da educação, da cultura e das ciências²⁰. Essas instituições, que representavam o novo jogo de forças saído do pós-guerra, incorporaram os conflitos

²⁰ Sobre as atribuições da Unesco, podemos ler ,no seu *Ato constitutivo*, que essa agência visa “favorecer a compreensão mútua das nações: [...] emprestando seu concurso aos órgãos de informação das massas, [visando] facilitar a livre circulação das ideias pela palavra e pela imagem; imprimir um impulso vigoroso à educação popular e à *difusão da cultura*, [por via da] cooperação entre as nações, sugerindo métodos de educação para preparar as crianças do mundo inteiro para as responsabilidades do *homem livre*; ajudar a manutenção, o avanço e a difusão do saber [...], facilitando [...] o acesso de todos os povos ao que cada um deles publica” (ATO CONSTITUTIVO DA UNESCO, *apud* Evangelista, 2003, p. 14. Grifos da autora).

e o jogo de interesses entre os dois grandes blocos econômico-militares, bem como tentaram, muitas vezes sem sucesso, incluir os interesses dos novos países surgidos do processo de descolonização na África e Ásia. O principal aspecto dessas transformações pode ser visto na constituição do discurso comum, enraizado, certamente, no ideal iluminista de progresso (Evangelista, 2003, p. 17), que associa a educação com a criação de uma nova mentalidade, de uma *cidadania mundial*, capaz de fazer dos conflitos armados, da discriminação racial e de toda forma de opressão uma lembrança de um passado da humanidade que foi vencida pelo poder do conhecimento (Cf. Heynemam, 2005, p. 45-55).

Segundo essas agências, a tarefa de educar a humanidade, respeitando as diferenças que marcaram a constituição das sociedades, não devia ser assumida como responsabilidade exclusiva dos governos, mas também das organizações da sociedade civil, entidades religiosas, e empresas²¹. A noção de educação entendida como fator de desenvolvimento material é assumida pelo discurso oficial, vinculando objetivos, finalidades e formas de organização compatíveis com as exigências do mundo empresarial (Cf. Laval, 2004, p. 03-20)²². Assim, entra em cena aquele que se tornou o grande *parceiro* e financiador das reformas educacionais: o Banco Mundial (Cf. Tommasi; Warde; Haddad, 1996), adequando as instituições escolares

²¹ Sobre o papel assumido pelo mundo empresarial, muitos exemplos poderiam ser mencionados. Cito apenas um, escolhido aleatoriamente, mas que ilustra o modo como o discurso e a prática empresarial são assumidos pelo mundo educacional. O exemplo é a citação de um trecho de um documento do Departamento do Trabalho dos Estados Unidos (equivalente ao Ministério do Trabalho no Brasil), no qual se pode ler que “novas exigências apresentam-se às escolas que, nesse contexto [de mudanças estruturais] são chamadas a transformarem-se em organizações de alto rendimento, definidas como organizações rigorosamente comprometidas com o desenvolvimento, nos estudantes, das competências requeridas pelo trabalho hoje” (SCANS, 1992).

²² “As transformações da organização do trabalho, por um lado reais, por outro, idealizadas no discurso oficial, explicam em grande parte o tipo de modificações escolares reclamadas pelas forças econômicas e políticas dominantes. O ideal de referência da escola é, daí em diante, o ‘trabalhador flexível’, segundo os cânones da nova representação do gerenciamento. O empregador não esperaria mais do assalariado um obediência passiva a prescrições precisamente definidas, gostaria que ele utilizasse as novas tecnologias, que ele compreendesse melhor o conjunto do sistema de produção ou de comercialização no qual se insere sua função, desejaría que ele pudesse fazer face à incerteza, que ele provasse ter liberdade, iniciativa e autonomia. Desejaría, em suma, que, em vez de seguir cegamente as ordens vindas de cima, ele fosse capaz de discernimento e espírito analítico, para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior. A autonomia que se espera do assalariado, que consiste em que ele dê ordens a si próprio, que ele ‘autodiscipline-se’, não acontece sem um certo aumento do saber. Em uma palavra, seria necessário que ele incorporasse as maneiras de fazer e os conhecimentos necessários ao tratamento dos problemas, em um universo mais complexo, segundo as fórmulas em vigor” (Laval, 2004, p. 15).

às exigências do quantitativo e à lógica do desenvolvimento econômico (Evangelista, 2003, p. 42-43; Carnoy, 2002). O termo *autonomia* aparece, então, nos discursos comprometidos com a manutenção da sociedade instituída como parte do esforço de *adaptação* e *resignação* ao mundo tal como está organizado, o que não deixa de ser, nessa perspectiva, o melhor dos mundos possíveis.

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*²³ 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 despedeça 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

²³ A *economia da educação* nasce nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago, nos anos de 1950-1960 (Cf. Rey, 2010, p. 64).

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 seu *capital intelectual* e *emocional* e de enfrentar eficientemente os contratemplos 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)²⁴.

Essa aparência democrática, essa visão *progressista* do homem esconde um sistema que reduz o homem a *recuso* 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

²⁴ “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 » (Dardot; Laval, 2010, p. 418).

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. Para esses autores, semelhante modelo de comportamento é idêntico ao que tinha sido anunciado por Étienne de La Boétie, tratando-se, pois, de uma *servidão voluntária* (La Boétie, 1982).

O compromisso dessa *autonomia* é com a formação de *recursos humanos* competentes. Mesmo disciplinas como Filosofia, Artes, História, Literatura são assumidas numa perspectiva *utilitarista*, cujo objetivo seja a preparação dos educandos para as diferentes situações da vida cotidiana²⁵, sendo a aprendizagem definida como *gestão de informações*. Como se fosse o construtor autônomo de seu conhecimento, o aluno, orientado pelo professor e guiado pelo interesse do sucesso deve saber selecionar os saberes-conteúdo que o preparem adequadamente para os desafios da vida social. Transformado num “engenheiro didático pedagógico” e comprometida sua identidade profissional, o professor e sua formação também não escapam a essa heteronomia, ao jogo dos interesses econômicos (Cf. Laval, 2009, p. 155).

Não causaria estranheza se muitos educadores vissem nessa nova definição de seu trabalho uma ascensão e valorização de sua atividade profissional. Mas o que há, de fato, é uma total perda de autonomia e do sentido do ofício do educar. Avaliado constantemente, a qualidade do seu trabalho é medida por sua capacidade de produzir em seus alunos as competências necessárias à competitividade, sendo julgados por parâmetros geralmente determinados por agências econômicas internacionais. O professor é, dessa maneira, inserido num jogo competitivo, em que

²⁵ A inclusão da Filosofia é bom exemplo dessa discussão. A *inutilidade* da Filosofia no Ensino Médio é justificada a partir dos conhecimentos que ela fornece para o *exercício da cidadania* (essa era a redação que estava na primeira versão da LDBEN – Lei 9.394/96, Art. 36, § 1º, inciso III –, mas que foi revogado pela Lei nº 11.684, de 2008), bem como do conjunto de *competências e habilidades* apresentado nos *Parâmetros Curriculares do Ensino Médio*, que, apesar de esforçar-se em ter um *espírito filosófico*, não escapa a uma tendência instrumental do conhecimento filosófico. Desse modo, o ensino de Filosofia não se justifica apenas pela atividade de pensamento que provocará nos adolescentes, mas também pela *mobilização* desses saberes na vida cotidiana e no mundo do trabalho.

o salário não depende apenas de seu desempenho individual, de sua produção quantitativa (número de aulas dadas por semana, número de alunos por sala, absenteísmo, participação em eventos, publicação de artigos, formação continuada, capacidade de motivar os alunos, liderança), mas, especialmente, do desempenho, também performático, de seus alunos (aprovação, média global, frequência, bom desempenho em avaliações oficiais). A ascensão e a valorização financeira do professor e a sobrevivência da instituição escolar em que trabalha estão condicionadas a essa série de critérios que fazem da escola uma instituição determinada por forças heterônomas e, aparentemente, tão poderosas, que se constituem como uma verdadeira realidade extrassocial. Essa força “sobrenatural” agora é o (pseudo) mercado. Inseridos nesse jogo de concorrência, alunos, professores e escolas organizam sua vida acadêmica para buscarem o melhor resultado que justifique o dinheiro nela investido pelos pais que pagam as mensalidades ou pelo Estado que aplica seu orçamento na escola pública e quer ver eficiência na sua gestão²⁶, já que, como relata Laval,

o professor [e podemos incluir também a escola que se orienta por esse tipo de organização pedagógica] deverá ser ora um “empresário” submisso à sanção do mercado escolar e um executor de prescrições profissionais submissas mais regularmente a procedimentos de controle (Laval, 2009, p. 159)²⁷.

Tal submissão não ocorre apenas na escolha das disciplinas e dos conteúdos, mas também na própria interpretação dos conteúdos. Com os pressupostos da escola pública, laica e republicana, perdem o sentido e *devem* ser adequados às novas exigências da sociedade (Cf. Laval, 2009, p. 162).

²⁶ Quando, em 2012, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás apresentou o *Pacto pela Educação*, proposta *inovadora* de adequar a escola pública às exigências da eficiência e da competitividade, uma das ideias era fixar na entrada de cada escola a sua nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), deixando claro aos pais e à sociedade o *lugar* que cada instituição ocupa no *mercado* da educação pública. Essa e outras iniciativas em Goiás, e no resto do Brasil, ilustram o modo como a educação pública vai assimilando essas práticas. Os professores e seus sindicatos têm procurado responder e resistir a essa lógica. A grande dificuldade é convencer os pais de que o *sucesso* prometido é mais um recurso retórico do que uma realidade alcançável para todos.

²⁷ “le enseignant devra être à la fois un « entrepreneur » soumis à la sanction du marché scolaire et un exécutant de prescriptions professionnelles soumis plus régulièrement à des procédures de contrôle” (Laval, 2009, p. 159).

Há, portanto, a consolidação da heteronomia da vida escolar, vista notadamente na criação de um controle individual e, o mais grave, na aceitação pessoal dessa *cultura do resultado* — medido pelo quantificável — sobre a vida do aluno e do professor e no cultivo do *mito do mérito*. Num país cuja história é marcada pelo favor e pelo tráfico de influências, a ideia de valorizar-se alguém não pelo sobrenome que carrega na carteira de identidade, nem pelas relações sociais que possui, mas pelas qualidades próprias, não deixa de ser atraente, além de ser um importante valor democrático. Essa noção de igualdade de oportunidades é, contudo, assumida pelo ideário utilitarista e neoliberal, transformando-se num sinal de distinção e prestígio, na crença de que cada sujeito individualmente é o responsável pelo seu sucesso ou fracasso, justificando assim todas as formas de desigualdade. O *indivíduo calculador*, no qual são transformados professores, alunos e cada sujeito da sociedade, é aquele que deve, para garantir seu posto entre os melhores, orientar sua vida pessoal e profissional pelos critérios do cálculo, do interesse privado, em detrimento da comunidade política. No fim do percurso, enuncia-se a promessa de que o esforço será compensado pela remuneração financeira e, sobretudo, pela manutenção do seu posto no mercado de trabalho.

Na educação, esse *culto do esforço* é estimulado pela precariedade da escola pública, pelos baixos salários, pela falta de perspectiva em se melhorar a qualidade das condições de trabalho e pela ideologia do medo. O professor vê-se ameaçado pela desqualificação de seu trabalho diante de pais e alunos e, principalmente, diante da sociedade que, convencida pelo senso comum midiático, começa a ver nesse trabalho não uma atividade profissional qualificada, mas um serviço que todo e qualquer cidadão poderia exercer²⁸. No fundo dessa prática, está a crença nas estratégias individuais, que atinge especialmente o professor, mas das quais os alunos não escapam. O seu esforço individual terá como recompensa não a relação desinteressada e prazerosa com o saber, mas a promessa de uma vaga na universidade, de preferência em cursos que dão status e retorno financeiro, ou um bom posto de trabalho no concorrido mundo do mercado. Para Dominique Girardot,

²⁸ Não é à toa que existem inúmeros incentivos para a atuação voluntária no interior da escola de todos aqueles que queiram ensinar algo para os alunos, desde os *Amigos da escola*, criado no final dos anos de 1990, até o mais recente, *Todos pela educação*, criado em 2006.

essa lógica produz uma “banalização dos indivíduos”, pois cada um passa a comportar-se de acordo com interesses estritamente determinados pelo mundo privado, empurrando o indivíduo para o fechamento da existência humana no universo da futilidade.

O cálculo racional possui a clareza dos procedimentos objetivos; não conhece a infeliz ambivalência das emoções, não sabe nada de nosso enraizamento paradoxal num ser-aqui que precisa manter, mas ao qual importa igualmente escapar. Em uma palavra, o sentido singular de nossa presença entre os outros lhe é radicalmente estranho. Se nós somos calculadores, mais nada nos distingue verdadeiramente uns dos outros: nada que não seja anedótico. A ideologia do mérito é uma violência feita ao sujeito que ela priva de sua singularidade: que ela banaliza. O paradoxal resultado do mérito, dessa obsessão da medida do valor do que é feito, é que nós não valemos mais nada. O que tem valor, na perspectiva da ideologia do mérito, é, com efeito, o que nós temos de comensurável: a parte relativa que nós tomamos do esforço coletivo, o grau ao qual nós fazemos como os outros, o tamanho de nossa participação no funcionamento social. Nós não valemos mais nada de maneira absoluta: não é nossa singularidade, nossa experiência e nosso ponto de vista singulares que valem por si mesmos. A objetividade da medida do mérito torna-nos banais, e tornamo-nos intercambiáveis: um indivíduo entre outros, todos ocupados no mesmo cálculo de utilidade (Girardot, 2011, p. 100)²⁹.

A medida da escola passa a ser sua capacidade de formar indivíduos eficientes; a do professor, a capacidade em transmitir as competências necessárias ao mercado; a do aluno, assimilar essas competências, acumulando valor ao seu capital humano. Essa ilusão da vida humana como projeto individual e autorreferente ignora o fato de que existir é existir no plural. Como mostrou Arendt (2009a, p. 59-68), não é o homem individual que habita o mundo, mas o homem plural. Logo, o mérito só pode ser a medida do homem privado, do homem privado do mundo, fora

²⁹ “Le calcul rationnel a la clarté des procédures objectives; il ne connaît pas l'heureuse ambivalence des émotions, il ne sait rien de notre enracinement paradoxal dans un être-là qu'il faut maintenir mais auquel il importe tout autant d'échapper. En un mot, le sens singulier de notre présence parmi les autres lui est radicalement étranger. Si nous sommes calculateurs, plus rien ne nous distingue vraiment les uns des autres : rien qui ne soit anecdotique. L'idéologie du mérite est une violence faite au sujet humain qu'elle prive de sa singularité : qu'elle banalise. Le paradoxal résultat du mérite, de cette obsession de mesure de la valeur de ce qui est fait, est que nous ne valons plus rien. Ce qui a de la valeur, dans la perspective de l'idéologie du mérite, c'est en effet ce que nous avons de commensurable : la part relative que nous prenons à l'effort collectif, le degré auquel nous faisons comme les autres, la hauteur de notre participation au fonctionnement social. Nous ne valons plus rien de façon absolue: ce n'est pas notre singularité, notre expérience et notre point de vue singuliers qui valent en eux-mêmes. L'objectivité de la mesure du mérite nous rend banals, et nous devenons interchangeables : un individu parmi d'autres, tous occupés au même calcul d'utilité” (Girardot, 2001, p. 100)

da pluralidade, da realidade do mundo humano (Cf. Girardot, 2011, p. 109-110)³⁰. Estando cada um em seu lugar, esse tipo de distinção meritocrática fundamenta uma nova hierarquização “democraticamente” justificada, fazendo crer que é o mérito que cria a desigualdade entre os homens, e não o contrário. A banalização do indivíduo traduz-se ainda na perda do respeito pelos outros, pois o homem comum, espectador do sucesso e do prestígio dos melhores, aparece aos olhos da sociedade como não merecedor de admiração e do respeito. Ao não fazer nada de notável, é jogado na vala comum da banalidade e do desprezo.

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 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 (Arendt, 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

³⁰ “Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação ‘objetiva’ com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer e, portanto, é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros” (Arendt, 2009a, p. 68).

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).

Se uma educação, empenhada na formação de recursos humanos e prometendo a emancipação e o sucesso, produz justamente o seu contrário, é porque, por um lado, essa formação é sempre obsoleta diante da perpétua mutação do mercado, condenando aquele que passou por esse modelo de formação a uma inadequação ao que é exigido do trabalhador quando entrar no mercado (Cf. Saint-Jean; Saint-Jean, 2009, p. 176). E, por outro, no lugar da autonomia, temos alguém que se *comporta*. A capacidade de pensamento e de julgamento é substituída por uma homogeneização do comportamento no jogo do interesse e do consumo. Comprometida como o mundo do instituído, vendo nas competências uma evidência, essa educação não só normatiza, mas *formata* o indivíduo e a sociedade. Como no computador, a *formatação* visa excluir as competências que não se amoldam ao que a realidade precisa e *cola* aquelas que atendem às necessidades da sociedade instituída. Numa educação orientada por essa visão estreita e instrumental, também a inteligência humana é reduzida a um somatório de competências. Consequentemente, o somatório de competências, em algum momento, resultaria na autonomia do indivíduo, ao passo que a aplicação de determinado conjunto de saberes, numa sequência de etapas, faz da educação uma atividade técnica e não uma atividade prático-poiética. Essa pedagogia apoia-se em algo que é inconcebível no pensamento de Castoriadis: a ideia de um suposto saber exaustivo sobre o ser do humano e as reais necessidades da vida em sociedade, bem como a noção de uma *ciência da pedagogia* e do valor como algo inscrito na natureza (Cf. Castoriadis, 1998, p. 325-413 / 1997, p. 331-418). O humano, dada a imaginação radical, sempre pode escapar à tentativa de controle e de homogeneização do comportamento, sempre pode transgredir, indo além do que está posto.

Logo, a oposição entre *escola tradicional* e *escola progressista* denota uma distinção que não corresponde ao que se acreditava ser. Nem tudo na educação tradicional é autoritarismo e nem tudo nas novas teorias pedagógicas é emancipação e libertação. O que muitas vezes foi recebido como progresso, abertura em relação a velhas formas de educar-se, nada mais era do que a mesma heteronomia, com roupagem modernizadora e mais eficiente, já que foi aceita, muita

vezes, sem contestação, entretanto passou a ser desejada, pois é sinal de racionalidade e eficiência. Criou-se, por conseguinte, a noção de escola como organização burocrática, gestora de informações e conhecimentos, civilizadora, responsável por formar indivíduos que se submetam ao mundo do instituído, a fim de torná-lo mais eficiente, mas sem pôr em dúvida a evidência do mundo governado pelo útil e economicamente lucrativo. Se muitos fracassam no processo de escolarização, a justificativa deverá ser individual, talvez inscrita na *natureza incivilizada ou não educável* deles.

Castoriadis ajuíza que a ação pedagógica é uma relação entre seres humanos, cuja conclusão não pode ser deduzida *a priori*. O fim do processo educativo depende da própria *práxis*, apoiando-se na interação e na reciprocidade. Em vez de se ver como *mediador* ou *facilitador*, o professor deve se tornar sensível a essa relação entre seres humanos. Na obra de Castoriadis, não encontramos referência a uma pedagogia específica, mas condições teóricas para pensarmos o sentido da educação, cujo fim é a autonomia. Ao recusar a oposição saber/autonomia e tradição/autonomia, ele ajuda-nos a pensar esse tipo de formação humana. Por um lado, a ideia de instrução não pode ser descartada, porque faz parte do processo de formação de indivíduos críticos e autônomos. Ensinar não é repetir, mas ensinar a pensar, a não aceitar o que é posto como uma verdade, mas como algo vivo, que provoca a dúvida, a interrogação e o desejo de conhecer o mundo e o homem. Não se trata, logo, de opor *tradicional* e *moderno*, mas ser capaz de estabelecer um distanciamento crítico da tradição, para pensá-la com mais clareza, e ver que, mesmo no moderno, podem existir velhas formas de heteronomia e autoritarismo.

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. O *enigma da educação* permanece descerrado, incitando todos que assumem a tarefa de formar homens e mulheres lúcidos, democráticos e autônomos, contra qualquer tentativa de heteronomia.

A escola é, pois, de forma ineliminável, projeto, no sentido de uma antecipação que expõe o desejo, e é manifestação de uma subjetividade: investimento de algo que, querendo se dar por absolutamente controlável, foge ao controle. Esse ideal é um componente necessário à ação pedagógica — por mais que possa ser restrito —, porquanto essa ação está investida na geração de uma realidade que ainda não existe. E, ainda que absolutamente restrito, esse ideal, envolvendo a construção de uma realidade, que é futura, mas que também é social, coloca em movimento um certo entendimento prévio do que a sociedade deverá ser, ainda que sob a forma daquilo que a sociedade inexoravelmente será (Valle, 1997b, p. 200).

Considerações finais

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

Cornelius Castoriadis

A que serve uma tese? O comum é esperar que ao final de uma pesquisa acadêmica apresentemos resultados, modelos de ação e respostas definitivas para as questões que nos propomos pensar durante a pesquisa. Afinal, perguntam-se muitos daqueles que defendem uma utilidade para a vida acadêmica, a que serviria uma tese se não produzisse mudanças práticas na vida da sociedade? Embora não partilhe dessa visão utilitarista, penso que uma tese deve propiciar uma transformação que, em primeiro lugar, se constitua no amadurecimento intelectual do pesquisador, que, convivendo de modo mais próximo com os textos, as ideias e as questões de um autor ou de um tema, seja capaz de problematizar, aprofundar, pensar de maneira radical o que se propôs como objeto de estudo. Em outras palavras, ao fazer a tese o pesquisador deve aprender a estudar e a pensar com rigor e radicalidade.

Além de pôr uma questão, um problema, um conceito de forma original – objetivo primeiro que justifica a existência dos cursos de doutorado – a tese deve ser experiência de pensamento, experiência de formação ou, como ouvi certa vez de alguém que respeito mundo na vida acadêmica, uma *passagem para*. Passagem para novas questões, autores, perspectivas sobre problemas antigos e atuais. Estranho seria se um trabalho que se propôs interrogar a formação humana, ele mesmo não tivesse propiciado essa experiência. Mesmo para quem a vivenciou, não é fácil descrevê-la. O pensar, o refletir, o dobrar da consciência sobre si mesma, o confrontar os diferentes pontos de vista, o questionar e transformar as próprias opiniões e conclusões, o aprender, ver o que até então, aparentemente, não estava ali, e a constante insatisfação com a superficialidade sempre possível, são alguns dos sentimentos que constituem a dolorosa e gratificante experiência do

pensamento filosófico. Trabalhar com as próprias ideias, as ideias de diferentes autores e outras experiências de pensamento, tudo isso faz parte do chamo experiência de formação.

Impossível mensurar, difícil saber até que ponto a tese faz do pesquisador um intelectual, um ser humano que busca a excelência. Embora o que está no papel seja o que deva ser considerado, os que há mais tempo fazem esse exercício do pensamento sabem que a formação não se encerra aqui, nem se limita ao que está posto no texto. O doutorando que, no final desse percurso, não tiver consciência disso, não aprendeu o principal... Não fez a *passagem para*. Como disse Castoriadis no Prefácio d'*A instituição imaginária da sociedade*,

A o contrário da obra de arte, aqui não há edifício terminado e por terminar; tanto e mais que os resultados, importa o trabalho da reflexão e talvez seja sobretudo isto que um autor pode oferecer, se é que ele pode oferecer alguma coisa (Castoriadis, 2007a, p. 12).¹

Nesse meu percurso, o companheiro mais presente foi, e ainda é, o filósofo Cornelius Castoriadis. Com ele pude ir longe... Certamente não tão longe como desejaria, mas vivi a experiência de *passagem para*... uma situação bem diferente da que estava no início da pesquisa. Na tese defendi que não há dois Castoriadis, mas alguém que constrói sua trajetória intelectual em busca de uma radicalidade comprometida com a busca da verdade. Outra lição aprendida foi o cuidado com a constituição de uma “personalidade intelectual”. Ao estudioso de sua obra, Castoriadis torna possível o retorno ao mundo grego, recriando a radicalidade e a originalidade de um projeto político e filosófico que ainda orienta o pensar e o fazer do homem moderno. Ao contrário do que acreditaram muitos filósofos modernos, somos também herdeiros, para o bem e para o mal, dessa fonte grega. Mas o retorno a essa fonte não é apenas para conhecer a história, a nossa história, mas fundamentalmente para pensarmos com clareza a realidade e as questões de nosso tempo, que nunca escapam à reflexão do que é o homem e o que é a sociedade.

Ao penar de modo original o que é a imaginação radical, a criação humana e a instituição da sociedade, Castoriadis nos remete inevitavelmente à discussão do sentido dado à formação do homem e da sociedade. Não se tratando apenas de conhecer o modo como isso foi feito por outras sociedades – na *paideía* grega ou na

¹ “Contrairement à l’œuvre d’art, il n’y a pas ici d’édifice terminé et à terminer ; autant et plus que les résultats, importe le travail de la réflexion, et c’est peut-être cela surtout qu’un auteur peut donner à voir, s’il peut donner à voir quelque chose” (Castoriadis, 1999c, p. 6).

escola moderna – mas de pensarmos o que podemos esperar e realizar no campo da formação humana, promovendo a educação de individualidades capazes de pensar as formas instituídas da vida social e criar novas formas de vida coletiva.

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.

Em vez de mera adaptação, a educação é individualização; socializar o indivíduo é formar um *éthos* democrático, capaz de ir além do “discurso do Outro”, possibilitando ao indivíduo assumir a cultura como criação humana, algo vivo, do qual ele não é apenas espectador, mas também participa. Embora não vivamos mais a *paideía*, é fundamental repensar o trabalho do educador da vida política e da escola que oferece ao aluno a oportunidade de participar da experiência de pensamento. Nas trilhas da *pólis* democrática que educava o cidadão, cabe à cidade de hoje educar seus cidadãos, inserindo-os no mundo da cultura. Se esta dá “forma ao Caos”, cabe ao conjunto da sociedade aprender a conviver com essa dimensão “trágica” da vida, a redescobrir seu poder criador, transformador, e a desejar para si uma formação que a introduza criticamente nessa dimensão e amplie seu horizonte cultural.

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.

Buscar na obra de Castoriadis respostas imediatas, ou mesmo *fundamentos* para teorias a serem aplicadas na escola é não compreender o que é para ele a natureza do pensamento filosófico. Longe de buscar certezas, ele se propõe romper com toda forma de fechamento das significações imaginárias e com as evidências do senso comum. Seu pensamento nos reenvia ao labirinto, ao “fazer ser e aparecer um Labirinto” (Castoriadis, 1997, p. 10).²

Finalmente, uma tese não nos leva a deparar com os “contornos nítidos das próprias coisas” (Castoriadis, 1997, p. 10)³, mas a descobrir que o trabalho da reflexão não está completo e que no “beco cujo acesso se fechou atrás de nossos passos” se abrem novas questões, “fendas por onde se pode passar” (Castoriadis, 1997, p. 10)⁴.

² “faire être et apparaître un Labyrinthe” (Castoriadis, 1998, p. 6).

³ “contours tranchés des choses mêmes” (Castoriadis, 1998, p. 6).

⁴ “fissures praticables” (Castoriadis, 1998, p. 6).

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução de Guido Antonio de Almeira. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.
- _____. Indivíduo. In: _____. *Temas básicos da Sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1973. p. 45-60.
- ALMEIDA, V. S. *Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMARAL, M. N. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1990.
- ARENKT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Rapsodo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.
- _____. *As origens do totalitarismo*. Tradução de Roberto Rapsodo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009b.
- _____. *A Promessa da política*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- ARISTÓTELES. *A Política*. Edição bilíngue. Tradução de António Campelo Amaral e Carlos da Silva Gomes. Lisboa: Vega, 1998.
- _____. *De anima*. Tradução de Maria Cecília Gomes dos Reis. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- _____. *Ética a Nicômaco*. Tradução e notas de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.
- _____. *Metafísica*. Ensaio introdutório, texto grego, com tradução de Giovanni Reale. v. 2. Tradução de Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

- BRÉHIER, E. *La philosophie et son passé*. Paris: PUF, 1950.
- BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOUCHERON, P.; MENJOT, D. *La ville médiévale*. Paris: Seuil, 2011.
- BOURDIEU, P. *La distinction*. Paris: Editions de Miniut, 1979.
- CALOZ-TSCHOPP, M.-C. *Résister en politique, résister en philosophie: avec Arendt, Castoriadis et Ivezovic*. Paris: La Dispute, 2008.
- CAMPBELL, C. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- 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.
- CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- CASSIRER, E. *A filosofia do Iluminismo*. Tradução de Álvaro Cabral. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.
- CASTORIADIS, C. *La société bureaucratique*. Paris: 10/18, 1979.
- _____. *Socialismo ou barbárie*: o conteúdo do socialismo. Tradução de Milton Meira do Nascimento e Maria das Graças de Souza Nascimento. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Col. A Invenção Democrática).
- _____. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Tradução de Rosa Maria Boaventura. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Les carrefours du labyrinthe IV: la montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil, 1996.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto I*. Tradução de Carmen Sylvia Guedes e Rosa Maria Boaventura. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. *Les carrefours du labyrinthe I*. Paris: Seuil, 1998.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto V: feito e a ser feito*. Tradução de Lílian do Valle. Rio de Janeiro: DP&A, 1999a.
- _____. *Les carrefours du labyrinthe II: domaines de l'homme*. Paris: Seuil, 1999b.
- _____. *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Seuil, 1999c.
- _____. *Sur Le Politique de Platon*. Paris: Seuil, 1999d.
- _____. *Les carrefours du labyrinthe III: le monde morcelé*. Paris: Seuil, 2000.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

- _____. *As encruzilhadas do labirinto IV: a ascensão da insignificância*. Tradução de Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.
- _____. *Sujet et vérité dans le monde social-historique: séminaires 1986-1987: la création humaine I*. Paris: Seuil, 2002c.
- _____. *As encruzilhadas do labirinto VI: figuras do pensável*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.
- _____. *Ce que que fait la Grèce*. 1. D'Homère à Héraclite. Séminaires 1982-1983. La création humaine II. Paris: Seuil, 2004b.
- _____. *Sobre O Político de Platão*. Tradução de Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Loyola, 2004c.
- _____. *Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates – 1974-1997*. Tradução de Cláudia Berliner. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- _____. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.
- _____. *Fenêtre sur le chaos*. Paris: Seuil, 2007b
- _____. *Sujeito e verdade no mundo social-histórico: seminários 1986-1987: a criação humana I*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007c.
- _____. *L'imaginaire comme tel*. Texte établi, annoté et présenté par Arnaud Tomès. Paris: Herman Éditeurs, 2007d.
- _____. *La cité et les lois*. Paris: Seuil, 2008a.
- _____. *Les carrefours du labyrinthe V: faire et à faire*. Paris: Seuil, 2008b.
- _____. *Les carrefours du labyrinthe VI: figures du pensable*. Paris: Seuil, 2009.
- _____. *Démocratie et relativisme*. Débat avec le MAUSS. Paris: Mille et Une Nuits, 2010.
- _____. *Une société à la derive: entretiens et débats – 1974-1997*. Paris: Seuil, 2011.
- CAUMIÈRES, P. *Castoriadis: le projet d'autonomie*. Paris: Michalon, 2007.
- _____. La Grèce ancienne ou l'émergence du projet d'autonomie. In: KLIMIS, S., CAUMIÈRES, P., VAN EYNDE, L. (Org.) *Castoriadis et les Grecs*. Cahiers Castoriadis. n. 5. Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis, 2010a, p. 73-110.
- _____. La modernité en question. In: BACHOFEN, B., ELBAZ, S., POIRIER, N. (Org.) *Cornelius Castoriadis : réinventer l'autonomie*. Paris: Éditions du Sandre, 2010b, p. 115-130.
- CHAUI, M. S. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- _____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *O educador: vida e morte*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. P. 51-70.

- _____. Os trabalhos da memória. In: BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 17-36.
- CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- COÊLHO, I. M. A escola fundamental e média, o saber e o ensino-aprendizagem. *Solta a Voz – Boletim de Professores do Colégio de Aplicação – FE – UFG*. Goiânia, n. 4, p. 15-19, 1992.
- _____. Cultura, educação e escola. In: _____. (Org.). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009. P. 181-202.
- _____. Filosofia e educação. In: PEIXOTO, A. J. (Org.) *Filosofia, educação e cidadania*. Campinas: Alínea, 2001. p. 19-70.
- CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. Tradução. Laura Silveira. In: *Filosofia Política*. n. 2. Porto Alegre, 1985.
- COSTA, J. F. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- COULOUBARITSIS, L. *Aux origines de la philosophie européenne: de la pensée archaïque au néoplatonisme*. 4. ed. Bruxelles: De Boeck, 2005.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *La nouvelle raison du monde: essai sur la société néolibérale*. Paris: La Découverte/Poche, 2010.
- DAVID, G. *Cornelius Castoriadis: le projet d'autonomie*. Paris: Michalon, 2000.
- DELORS, J. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: Unesco, 2001.
- DESCARTES, R. *Discurso do método*. Tradução de Maria Ermatina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DESNÉ, R. A filosofia francesa no século XVIII. In: CHÂTELET, F. *História da filosofia – idéias, doutrinas: o Iluminismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p. 71-107.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- _____. *Liberalismo, liberdade e cultura*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- DUMONT, L. *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Seuil, 1991.
- ENTZENSBERGER, H. M. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. Tradução de Rodolfo Krestan. São Paulo: Ática, 1995.
- EVANGELISTA, E. G. S. *Educação e mundialização*. Goiânia: Ed. da UFG, 1997.

- _____. *A UNESCO e o mundo da cultura*. Goiânia: Editora UFG; Brasília: UNESCO, 2003.
- FINLEY, M. I. *L'invention de la politique* : démocratie et politique en Grèce et dans la Rome républicaine. Traduit par Jeannie Carlier. Paris: Flammarion, 1985.
- _____. *Democracia antiga e moderna*. Tradução de Waldéa Barcellos e Sandra Bedran. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. *Naissance de la biopolitique*. Paris: Gallimard, Seuil, 2004.
- FRESSARD, O. L'idée de création social-historique. In : CAUMIÉRES, P. ; KLIMIS, S. ; VAN EYNDE, L. (Org.) *Imaginaire et création historique*. Cahiers Castoriadis. n. 2. Bruxelles : Facultés Universitaires Saint-Louis, 2006. p. 87-117.
- FREUD, S. *Análise terminável e interminável*. Tradução de José Octávio de Abreu Aguiar Edição Standard Brasileira das obras completas, vol. XXIII, 1987.
- GAULEJAC, V. *La société malade de la gestion*. Paris: Seuil, 2005.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GIRARDOT, D. *La société du mérite*: idéologie méritocratique & violence néolibéral. Lormont: Le Bord de l'Eau, 2011.
- GOBRY, I. *Vocabulário grego da filosofia*. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GOLDSCHIMIDT, V. *Les dialogues de Platon*. Paris: PUF, 1947.
- GUÉROULT, M. *Descartes selon l'ordre des raisons*. v. 1. Paris: Aubier – Montaigne, 1968.
- GUSDORF, G. *Les principes de la pensée au siècle des Lumières*. Paris: Payot, 1971.
- GUTHRIE, W. K. C. *Os sofistas*. Tradução de João Resende Costa. São Paulo: Paulus, 1995.
- HEGEL, G.W. *Leçons sur l'histoire de la philosophie*. Tradução de Garniron. Paris: Vrin, 1971, t. II. [Filosofia da história. Brasília: UnB, 1987].
- HESÍODO. *Teogonia*. Tradução de Ana Lúcia Silveira Cerqueira e Maria Therezinha Arêas Lyra. 2. ed. Niterói: EDUFF, 1986.
- HEYNEMAM, S. P. A cooperação internacional em matéria de educação no século XXI. In: DELORS, J. (Org.). *Educação para o século XXI*: questões e perspectivas. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-55.

- HOBBES, T. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.* Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2. ed. . São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego.* Tradução de Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo.* 2. ed. Tradução de Valério Rohden e António marques. Rio de Janeiro, 1985.
- _____. *Réflexions sur l'éducation.* Introduit et traduit par Alexis Philonenko. Paris: Vrin, 2004.
- _____. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: _____. *Textos seletos.* Tradução de Raimundo Vier. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 63-71.
- KARNAL, L. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). *História da cidadania.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p.135-157.
- KEHL, M. R. Sobre ética e psicanálise. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KOYRÉ, A. *Do mundo fechado ao universo infinito.* Tradução de Donaldson M. Garschagen. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- LABARRIÈRE, J.-L. *Langage, vie politique et mouvement des animaux.* Paris: Vrin, 2004.
- LA BOÉTIE, E. *Discurso da servidão voluntaria.* Tradução de Laymert Garcia dos Santos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.
- _____. La réforme managériale et sécuritaire de l'école. In: GORI, R.; CASSIN, B.; LAVAL, C. *L'Appel des appels: pour une insurrection des consciences.* Paris: Mille et une nuits, 2009. p. 153-168.
- LEFORT, C. *Le prolétariat et sa direction.* In: _____. *Éléments d'une critique de la bureaucratie.* Paris: Gallimard, 1979. p. 59-70.
- LE GOFF, J. *Os intelectuais na Idade Média.* Tradução de Maria Júlia Goldwasser. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- LE GOFF, J.-P. *La barbarie douce: la modernisation aveugle des entreprises et de l'école.* Paris: Édition La Découverte, 1999.
- LÊNIN, V. I. *Que fazer? Problemas candentes do nosso tempo.* Tradução de Marcelo Braz. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MAQUIAVEL, N. *O Princípe.* Tradução de Maria Lúcio Cumo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MARROU, H.-I. *História da educação na antiguidade.* Tradução de Mário Leônidas Casanova. São Paulo: E.P.U., 1990.

- MARTON, S. Z. *Nietzsche*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- MATOS, O. C. F. República, cultura e democracia midiática. In: CARDOSO, S. (Org.). *Retorno ao republicanismo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 135-165.
- MOREL, P.-M. *Aristote*. Paris: GF Flammarion, 2003.
- MOSSÉ, C. *Atenas: a história de uma democracia*. Tradução de João Batista da Costa. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1997.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- NIETZSCHE. *Obras incompletas*. Coleção “Os Pensadores”. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ODALIA, N. A liberdade como meta coletiva. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 159-169.
- ORWELL, G. 1984. Tradução de Wilson Velloso. 29. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução de Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 1997.
- _____. *A República*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém : EDUFPA, 2000.
- _____. *Diálogos: O Banquete – Fédon*. Tradução de José Cavalcante de Souza, Jorge Paleikat e João Cruz Costa. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- _____. *Ménon*. Tradução de Ernesto Rodrigues Gomes. 2. ed. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- _____. *Protágoras*. Tradução, introdução e notas de Ana da Piedade Elias Pinheiro. Lisboa: Relógio D’água, 1999.
- _____. *Timée*. In: _____. *Oeuvres complètes*. Tome cinquième. Sophiste – Politique – Philèbe – Timée – Critias. Traduction avec des notices et des notes par Émile Chambry. Paris: Librarie Garnier Frères, 1939, v. 5.
- POIRIER, N. *Castoriadis: l’imaginaire radical*. Paris: PUF, 2004.
- _____. *L’ontologie politique de Castoriadis: création et institution*. Paris: Payot, 2011.
- POPELARD, A. L’école rongée par l’esprit de calcul. *Le Monde Diplomatique*, Paris, maio 2012. Educação, p. 30.
- REALE, G. *História da filosofia antiga I: das origens a Sócrates*. Tradução de Marcelo Perine. São Paulo: Loyola, 1993.
- REY, A. *À l’école des compétences: de l’éducation à la fabrique de l’élève performant*. Paris: La Découverte, 2010.

- ROUSSEAU, J.-J. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*: precedido de discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *O contrato social e outros escritos*. Tradução de Rolando Roque da Silva. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1978.
- SAINT-JEAN, I. T.; SAINT-JEAN, M. Réforme ou assassinat de la recherche et de l'enseignement supérieur? In: GORI, R.; CASSIN, B.; LAVAL, C. *L'Appel des appels: pour une insurrection des consciences*. Paris: Mille et une nuits, 2009. p. 169-182.
- SCANS. *Lo que el trabajo requiere de las escuelas*. Informe de la Comission SCANS para América 2000. The Secretary's Comissiono n Achieving Necessary Skills. Junio, 1992 (mimeo.).
- STAROBINSKI, J. *L'invention de la liberté. Suivi de Les emblèmes de la Raison*. Bibliothèque illustrée des histoires. Paris: Gallimard, 2006.
- STARR, C. G. *O nascimento da democracia ateniense*: a assembleia no século V a. C. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Odysseus, 2005.
- STEPHANATOS, G. Repenser la psyché et la subjectivité avec Castoriadis. In: KLIMIS, S.; VAN EYNDE, L. (Org.) *Psyché: de la mònade psychique au sujet autonome*. Cahiers Castoriadis. n. 3. Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis, 2007. p. 115-140..
- TELLO, N. *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*. Madrid: Campo de Ideas, 2003.
- TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TOMÈS, A. Introduction à la pensée de Castoriadis. In: CASTORIADIS, C. *L'imaginaire comme tel*. Texte établi, annoté et présenté par Arnaud Tomès. Paris: Herman Éditeurs, 2007. p. 11-87.
- TOMÈS ; CAUMIERES, P. *Cornelius Castoriadis : réinventer la politique après Marx*. Paris: PUF, 2011 (Collection Fondements de la politique).
- TROTSKY, L. *A revolução traída*. Tradução de M. Carvalho e J. Fernandes. Lisboa: Antídoto, 1977.
- ULHÔA, J. P. *Reflexões sobre a leitura em filosofia*. Goiânia: Ed. UFG, 2000.
- VALLE, L. do. *A escola e a nação*. São Paulo: Letras & Letras, 1997a.
- _____. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997b.
- _____. Castoriadis: uma filosofia para a educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 493-513, maio/ago. 2008a.
- _____. 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, 2008b.
- _____. *Os enigmas da educação: a paideia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. Cornelius Castoriadis: pistas luminosas para pensar o humano (conferência). S.Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011a. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2012/01/L+;lian-do-Vale.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2012.
- _____. *Para além do sujeito isolado (II)*: presença e ação na autoformação humana (Projeto de pesquisa). Rio de Janeiro: UERJ, 2011b.
- VAYSSE, J.-M. La Grèce : modèles, nostalgie, germes. In: KLIMIS, S., CAUMIÈRES, P., VAN EYNDE, L. (Org.) *Castoriadis et les Grecs*. Cahiers Castoriadis. n. 5. Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis, 2010. p. 131-149.
- VERGNIÈRES, S. *Ética e política em Aristóteles*: physis, ethos, nomos. Tradução de Constança Marcondes César. São Paulo: Paulus, 1998.
- VERNANT, J.-P. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- _____. O indivíduo na cidade. In: VEYNE, P. *Indivíduo e poder*. Tradução de Isabel Dias Braga. Col. Perspectivas do Homem. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 25-44.
- _____. *Mito e pensamento entre os gregos*. Tradução de Haiganuch Sarian. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- _____. *Mito e religião na Grécia antiga*. Tradução de Joana Angélica D'Ávila Melo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- VEYNE, P. *Indivíduo e poder*. Tradução de Isabel Dias Braga. Lisboa: Edições 70, 1988 (Col. Perspectivas do Homem).
- WOLFF, F. *Aristóteles e a política*. Tradução de Thereza Christina Ferreira Stermmer e Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.