VII Congresso Internacional de Educação
10 a 13 maio de 2017
Santa Maria RS - Brasil
EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: valorizando a vida na sociedade contemporânea
ISSN 2446-5542

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DIMENSÃO ÉTICA DA EDUCAÇÃO: O DESEJO COMO MÓBIL DO FAZER DOCENTE

Sabrina Corrêa da Silva

Diante do atual contexto urge pensar e problematizar o lugar e o papel do educador, visto que sua tarefa tem sido reduzida à um processo de burocratização sucateado pela falta de estrutura física e, especialmente, pelo empobrecimento do seu investimento enquanto educador, uma vez que hoje tem dificuldades de se fazer enquanto profissional potente, criativo e ético, o qual parece não ter como móbil de seu trabalho o desejo. É possível perceber no espaço escolar no qual trabalho, mas não apenas, o desinteresse e a não implicação do professor, visto que sua ação se pauta mais pela falta de outra ocupação do que pelo desejo mesmo do seu compromisso pelo seu fazer. Não podemos ignorar, por outro lado, as condições de trabalho experienciadas pelos educadores na Rede Pública – desde as questões que dizem respeito à estrutura física ao comprometimento dos alunos e do Estado – ou melhor, à sua falta. Todavia, não se trata aqui, de culpabilizações ou responsabilizações, trata-se de, enquanto educadores, pensarmos acerca do nosso lugar, do nosso fazer, e, por isso, do nosso compromisso no processo de formação, o qual é tarefa e fim da Educação Escolar; para que possamos assim, sustentar e justificar nosso fazer/ação, motivo pelo qual permanecemos investindo na educação.

Nesse sentido, poderíamos nos interrogar no que diz respeito ao nosso fazer/ação; estariam os educadores, na contemporaneidade, vivenciando uma crise, uma espécie de ponto morto do desejo de ensinar e, como consequência apenas produzindo o gozo como sintoma? Isso nos apontaria para a questão de que não se trata necessariamente de "falta de conhecimento", mas do fazer enquanto ação, o qual se move pelo desejo, que por sua vez, coloca a falta e esta nos coloca a produzir. O que se pretende, portanto, não é nada novo, todavia, diante do contexto de crise na Educação, e do lugar do docente, vejo como relevante a interrogação aqui proposta, não na perspectiva de produção de novas soluções, mas de pensarmos diante das construções teóricas já elaboradas acerca da questão, como podemos,

hoje, nos posicionar diante de tal contexto e o que podemos fazer com (d)isso. Nas palavras de Brayner, "a genialidade do autor se encontra exatamente em reunir ideias de forma coerente e de uma maneira que ninguém tinha feito antes. O que não é pouco!" (BRAYNER, 2002, p. 160). Para tanto, partimos do entendimento, como coloca Stein, de que "no momento em que abandonamos a ideia de um sistema, a ideia de um sistema absoluto, só temos a possibilidade de explorar as condições transcendentais como questões de pressuposição: quais são as pressuposições com as quais abordamos o dizer e o dito"(STEIN, 1997 p. 51). Nesse sentido, nosso percurso versa sobre a filosofia da linguagem, que considera as condições de possibilidade de compreensão do sentido, através da compreensão das condições de produção das proposições. (1997). Aqui, portanto, a linguagem não é pensada enquanto instrumento ou ferramenta de produção do conhecimento, mas condição mesma para dizer (d)o sujeito, uma vez que estamos desde sempre na linguagem, condição de nossa existência.

O sujeito aqui, "objeto" desta pesquisa, e, portanto, àquilo que compõe a objetividade científica da mesma, se coloca na dimensão da Ética da Psicanálise, a qual procura pensar o desejo como lugar do fazer docente. O intuito, portanto, não é a verificação de uma verdade enquanto concordância entre sujeito e objeto, mas a verificação, a interpretação, a construção discursiva, de uma verdade que resulta de uma correspondência entre o falante e as proposições sobre a realidade e não sobre proposições comparadas com a realidade (STEIN, 1997, p. 46) O que está em questão é a construção de uma modalidade de conhecimento que, nas palavras de Claudius Waddington,

> (...) depende, primeiramente, do despertar daquele que o procura para a sua interferência no ato/gesto/projeto de conhecer, isto é, de que o conhecer principia na disposição que anima aquele que o busca e se dá historicamente mediante a adoção de um ponto de vista e a colocação de algo em perspectiva; em segundo lugar, que o conhecer depende também da realização do horizonte do mundo em que os entes, seres e coisas encontram-se inseridos e no qual ele se realiza; e, em terceiro lugar, que o conhecer só se concretiza no abrir-se ou desvelar-se das coisas, dos entes, dos seres, do mundo. (WADDINGTON, 2002, p. 171)

Sem dúvida o questionamento à pergunta sobre o desejo como lugar/móbil do fazer docente não é possível de ser respondida imediatamente, todavia, é preciso ser interrogada. Se isso faz sentido, temos que considerar a moldura transcendental da qual usamos a partir das proposições acerca dos argumentos que tencionam a questão levantada. Falamos aqui, de uma ontologia hermenêutica, de uma narrativa que considera as construções enquanto discursos, interpretações. Segundo Gadamer

> Todo ato humano é carregado de significado e, portanto, requer interpretação. Cidadão do mundo compartilhado, do *Mitwelt* de que fala Heidegger, o homem leva em sociedade uma existência assinalada pelo desafio de decifrar o símbolo do outro. Interpretar é inerente ao existir, pois a vida do homem encontra-se, desde sempre, embrenhada com o outro, mergulhada na linguagem. Mais. É a linguagem que torna possível essa modalidade distinta de ser, que é a humana. É a linguagem que descerra, dentre os horizontes do mundo, o horizonte humano da existência. Ela é a sua origem e possibilidade de existir. (GADAMER, 2002, p. 174) [grifos do autor]

Assim, cabe destacar que a tradição que se pretende recuperar não se dá como tentativa de reprodução, mas de resgatá-la para que neste movimento possamos nos (re)fazer criativos e, portanto, "construtores de conhecimento/verdades". Pretende-se, então, fazer filosofia na medida em que, como aponta Stein, no colocamos a refletir sobre as regras. Isso significa dizer que tencionamos, sobretudo, produzir sentido/lógica, a partir de uma análise teórica das fundamentações que sustentam a problemática. Todavia, fundamentar aqui, não se dá no sentido metafísico, enquanto fundamento último e definitivo, mas enquanto fundamento ontológico, ou ainda, numa dimensão discursiva, que apontam/indicam uma interpretação, verdade, mesmo que não definitiva, sobre o tema. No que diz respeito à dimensão ética do fazer docente/professor da escola pública, cabe a interrogação: qual o lugar, a importância e o seu compromisso enquanto docente na Educação Escolar? Qual a falta move seu desejo?

Falar de Educação Escolar implica, primeiramente, entendermos o sentido que damos à educação, como a entendemos no contexto do qual estamos e falamos. Nesse sentido, compreendemos que a educação constitui-se, especialmente, pela relação diferenciada que estabelecemos com os outros e com o mundo, diferentemente das demais espécies, as quais permaneceram no âmbito dos padrões preestabelecidos, instintivos ou biológicos; nos tornamos aptos a modificar esses padrões, mais, nos revelamos uma espécie aberta, não acabada, que nos possibilita, ao ingressarmos no mundo da vida, experienciarmos processos de aprendizagem, numa relação de continuidade, construída no tempo e no espaço pelas gerações. Essa aprendizagem nos permitiu pensar questões que dizem respeito às próprias possibilidades da vida humana e, por isso, de fazermos mundo comum, entendendo que aprender transcende a adaptação, mas que aponta para as construções sociais, culturais e políticas de cada civilização no tempo e no espaço, permitindo assim, a constituição de sujeitos, condição do humano (BOUFLEUER, 2014, p. 215-218). Deste modo, quando falamos de Educação Escolar no Brasil, falamos de construções particulares, dadas pelas condições construídas historicamente e que apontam para um movimento que vem enfrentando grandes reformas aos moldes neoliberais, implementadas aceleradamente, nos últimos anos (CODO, 1999, p. 11). O Brasil dos anos 2000, incorporando a "modernização

pedagógica", dos discursos educacionais globais, absorveu em seus documentos normativos como Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e nos seus procedimentos de políticas de avaliação do rendimento escolar o esvanecimento do sentido ético-político de educação, do discurso republicano clássico, caracterizado pelo ideal de formação escolar voltada ao cultivo de princípios éticos ligados às virtudes públicas, em detrimento de uma educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, distanciando-se assim, do significado ético-político, do sentido público(1999). Brayner ainda nos fornece outro elemento importante para pensarmos a Escola Moderna que diz:

> A escola, num certo sentido, é o reconhecimento do pessimismo platônico deque a praça pública é inadequada à prática esclarecedora e, deste modo, estaprática é transferida para um outro espaço que precede a praça pública : o daescola, cujo sentido seria o de fazer com que, antes de sua introdução na vidapública, os homens já tivessem adquirido as competências racionais, morais ejudicativas para tratarem do bem comum. Quer dizer, a educação apareceriacomo um corretivo ocular sobre a realidade, uma ortopedia do olhar. (BRAYNER, 2009, p.162).

Nesta concepção de Escola, caberia ao professor agir em função de um conhecimento que está para além da aparência, o qual tem o compromisso de lapidar no aluno este saber afim de permitir que o aluno, mais tarde, torne-se autônomo (BRAYNER, 2009, p.162). Esta seria uma concepção platônica de Escola, que se distancia da concepção de Ação, segundo Arendt, a qual pensamos que esteja mais próximo à concepção de Escola e Educação que tencionamos abordar aqui. Brayner, a partir do pensamento de Arendt faz considerações que nos permitem pensar acerca da educação como ação, uma vez que, mesmo apontando a distinção entre política e educação, podemos nos ater àquilo que há em comum entre elas, a saber, "a continuidade do mundo". Estamos na dimensão, nas palavras de Brayner, do julgamento político, o qual funda-se na intersubjetividade mediada pelo mundo e não numa especulação metafísica.

Não podemos deixar de considerar também, os apontamentos trazidos em relação ao contexto da Escola Moderna, na qual temos reformas que não apenas alteram, mas reduzem os conceitos de Estado e de Direito, que apontam a opção pragmática pelo mercado como sendo a única via de organização social, cultural e econômica para a contemporaneidade. (BRAYNER, 2009, p. 11)

Para Lyotard (1993, p.49) "A educação tem uma finalidade explícita na modernidade do fim do século XVIII. É a do projecto geral das luzes: libertar a humanidade do despotismo, do despotismo político, mas também da ignorância e da miséria." O autor prossegue: "A educação tem pois uma intenção fundamental - o da escola francesa desde há dois séculos:

fazer com que a nação, comunidade de facto, se torne numa República de direito".(1993, p. 49). Sabemos que esses ideais declinaram no decurso da segunda guerra mundial. E, mesmo antes disso, Nietzsche já interrogava quanto ao tecnicismo e utilitarismo da educação alemã da época, quando apontava para a transformação dos estabelecimentos de ensino voltados à cultura jornalística que, segundo ele, produziu pseudo cultura. Todavia, a interrogação Nietzschiana, no texto "Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino" pode nos servir de ponto de partida, para pensarmos acerca da questão. "Pois é evidente que vivemos até agora e nos formamos de uma maneira totalmente diversa do que seria preciso – mas como vamos fazer para transpor o abismo que separa o hoje do amanhã?"(SOBRINHO, 2003, p. 110) Nietzsche nos convoca a questionar acerca da nossa formação, mais, nos interroga sobre qual formação é necessária para que possamos superar o abismo que nos separa. Nos separa do que? De quem? Sabemos que no contexto vivenciado pelo filósofo, sua questão estava centrada na crítica à erudição e ao utilitarismo da educação alemã da época. Mas hoje, quais são as questões que se colocam, no que diz respeito aos estabelecimentos de ensino atuais? Qual formação é necessária para dar conta dos abismos experienciados pela educação hoje? Brayner, a partir do pensamento de Arendt aponta para uma concepção interessante acerca da educação e da qual podemos pensar como referência para nos interrogar.

> Deveríamos, neste caso, supor que toda a educação ocidental, preocupadaantes de tudo, em subtrair o homem da escuridão e ignorância do sensocomum, do império da opinião, estaria substantivamente equivocada e encontrariasua reviravolta radical e revolucionária numa perspectiva orientada parareconstrução do *senso comum*? Temo que sim! Esta seria, talvez, a forma contemporâneade dizer adeus ao platonismo em educação e findar com aquilo queRancière (2003) chama de "embrutecimento". Um retorno ao senso comum seriatambém o fim destas pedagogias calcadas num ideal de a*utenticidade*, comoalgo situado num horizonte além das aparências, além dos homens de carne eosso; seria o desejável fim de todas as políticas e pedagogias que desejamconstruir o (abominável) *Homem Novo*.(BRAYNER, 2009, p. 168).

A Escola se aproxima do campo da ação, a qual se configura como política do diálogo entre os sujeitos a partir da tradição disso, teremos o conhecimento dado pela e na linguagem, na dimensão da esfera pública. Se para Heidegger, conhecer é "re-memorar, co-memorar um passado longamente esquecido e, por conseguinte, inseparável da experiência do tempo, do convívio com o silêncio e o esquecimento"(WADDINGTON, 2002, p. 171), o que temos hoje, nós, educadores à re-memorar acerca da Educação e do nosso papel no processo de Formação dos jovens que por lá circulam, mesmo diante de todas as considerações levantadas sobre as transformações de concepções de Educação apontadas acima, do seu esvaziamento

em relação à uma direção ético-política e à redução do Estado e do direito, num contexto social que cada vez mais atende as demandas de mercado. Como é possível pensarmos o desejo do educador diante de tal contexto? A proposta é voltarmos nossos esforços ao exercício do pensamento, a partir da ontologia hermenêutica, para revisitarmos as condições que nos possibilitaram construir releituras acerca dos caminhos do Desejo enquanto lugar/sustentação/móbil do fazer docente. Considerando que a modernidade já colocou os fins para os quais a Educação se fez necessária, caberia interrogar sobre quais seriam, hoje, os fins da Educação, na contemporaneidade? Teria essa finalidade, relação com a falta ou o não desejo do educador?

É sabido que nosso contexto é marcado pela revolução da imagem e pela evolução da informática, ou seja, experienciamos um período dominado pela ciência e pela tecnologia. Deste modo, a informação assume proporções incríveis quanto sua velocidade de abrangência e quanto à capacidade de ser substituída pelo conhecimento. Nas palavras de Campos:

> (...) um tipo de saber tornou-se hegemônico ao longo da modernidade, através de sua experiência adquiriu sua legitimidade. Atualmente a sociedade em que vivemos é produto deste modelo de hegemonia, centrada neste modelo de saber, que tem sua validade na racionalidade técnico-instrumental. Ou seja, na perspectiva do iluminismo, o saber que poderia libertar a humanidade do jugo de todas as formas de opressão é transformado no conjunto das relações capitalistas, e a consequência disso foi o aperfeiçoamento das formas de dominação. Na sociedade atual, em que vivemos, a ciência é manipulada de tal forma que se encontra limitada por um saber, um saber tecnológico que explora a natureza e a utiliza como bem entender. (CAMPOS, 2013, p. 13)

Evidencia-se assim, o que Nietzsche há mais de cem anos questiona, a saber, a tendência aos conhecimentos técnico-científicos de utilidade prática e imediata, visivelmente do interesse e propósito da economia-política. Nesse sentido, a realidade sociocultural reflete uma crise dos ideais humanistas de formação. Diante das considerações acerca do nosso atual diagnóstico sobre a Educação, percebemos que os proferidos por Nietzsche há mais de cem anos não estão muito diferentes, nos possibilitando desta maneira, lançarmos um olhar crítico sobre o momento corrente. Nesse contexto de predomínio da formação em prol do utilitarismo e da rentabilidade, vemos a contemporaneidade do pensamento nietzschiano ao criticar o sistema educacional de sua época. Assim, teremos sua filosofia como pano de fundo, procurando mostrar a importância de sua crítica e a consequente vulgarização da formação humanista em prol de uma formação de homens tanto quanto possível: úteis e rentáveis, pois, quando estas são as únicas medidas do processo educacional, tiramos dele, e de seus atores, a preocupação ética que deveria acompanhar a formação de sujeitos autônomos

Esse aparato conceitual possibilita o questionamento acerca da Educação hoje, e mais, nos faz interrogar sobre o papel e a função do Educador na produção do conhecimento. Tencionamos, sobretudo, problematizar e reavaliar conjuntamente com as ideias de alguns pensadores, a questão do fazer docente, fundamentado naquilo que a Psicanálise nomeia desejo; uma vez que, segundo Nietzsche a "educação deve estar ancorada nas experiências da vida de cada indivíduo, onde os modos de vida inspiram maneiras de pensar e os modos de pensar criam maneiras de viver" (SOBRINHO, 2003, p. 32-33). Trata-se de pensar acerca da relação do professor com o desejo pelo seu fazer, uma vez que experienciamos o abandono da formação crítica/reflexiva/ética, em favor de uma formação que acaba por primar pela rentabilidade e utilidade do educando. Nesse sentido, pensar sobre em nome do que o professor atua, se faz necessário, na medida em que vivenciamos cada vez mais os espaços educacionais/institucionais enquanto espaços de burocratização do conhecimento, de não implicação dos sujeitos que por lá circulam. Isso significa dizer que o contexto atual não tem possibilitado pensar o processo educativo enquanto potencializador de sujeitos autônomos, pois vivenciamos, além da burocratização do processo educacional, a mercadologização da Educação.

Todavia, é preciso pensar sobre como o professor tem se posicionado frente esse contexto, pois à formação implica comprometimento, leitura e desejo. E o que temos vivenciado, cada vez mais, tanto por parte do educando, quanto do educador, é o afastamento do processo formativo em prol de uma capacitação mercadológica, onde o valor é colocado na representação simbólica de um certificado e não no aprendizado, leitura, visão crítica de mundo, possibilitados pelo processo formativo, o qual, inclusive, não finda ao término de uma trajetória acadêmica ou escolar. Sabemos também que não cabe a ingenuidade de pensar que este esvaziamento de comprometimento, leitura e desejo do educador pode ser detido, combatido apenas com reformulações nas diretrizes curriculares para formação de professores ou por políticas de reinserção e valorização dos mesmos. Isso também nos aponta para a questão de que não se trata de "falta de conhecimento", mas do fazer enquanto ação, o qual se move pelo desejo, que por sua vez, coloca a falta e esta nos coloca a produzir. Trata-se, contudo, de pensar acerca da formação do educador a partir de um contexto mais amplo do que o campo pedagógico, mas cujas consequências nele se faz sentir/perceber. Nas palavras de Maria Rita Kehl:

> Ora, nas últimas décadas, os discursos predominantes a respeito do que a vida deve ser têm se empobrecido gradativamente à medida que se apoiam cada vez menos em razões filosóficas e cada vez mais em razões de mercado. É que as razões filosóficas e religiosas, as grandes utopias políticas, apontam sempre para além da banalidade do nosso dia-a-dia, para um devir, uma transformação do sujeito ou do mundo que ele habita.(KEHL, 2002, p.10)

Assim, não podemos deixar de considerar que a educação é um instrumento que permite intervir no mundo enquanto experiência humana. Isso significa dizer que compõe uma ação que é política, portanto, ética. Para tanto, um movimento se coloca como necessário, qual seja, adentrar nas questões que dizem respeito àquilo que sustenta o fazer docente, à dimensão do desejo, do compromisso ético com o seu fazer. Diante deste contexto podemos pensar sobre o papel do educador e sua relação com o desejo de saber postulado pela psicanálise, afim de que se possa fazer um movimento em direção à uma produção ética do seu ensino e, assim, contribuir no processo de aprendizagem do educando, tarefa e fim do Educador. Nas palavras de Lacan: (1998, p.218) "A formação do psicanalista exige que ele saiba, no processo que conduz seu paciente, em torno do que o movimento gira. Esse ponto-pivô é o que eu designo pelo nome de desejo do psicanalista".

Retomemos as considerações elaboradas pela psicanálise para também pensar a questão. Para Freud, a psicanálise enquanto uma disciplina fundada por ele possui método terapêutico, que diz de uma organização clínica, uma técnica psicanalítica, cujo sistema de pensamento e a transmissão de um saber, são apoiados na transferência, o que possibilita desta maneira a formação de psicanalistas. Para Lacan, a psicanálise é pensada e estruturada enquanto discurso. Nesse sentido, um sujeito ($) é aquilo que representa um significante (S_1) para outro significante (S_2). Essa estrutura é pensada a partir de quatro discursos, a saber: Discurso Universitário, do Mestre, da Histérica e do Analista, os quais apontam os agentes que irão operá-los. Nas palavras de Lacan(1992, p.11)"Mediante o instrumento da linguagem instaura-se um certo número de relações estáveis, no interior das quais certamente pode inscrever-se algo bem mais amplo, que vai bem mais longe do que as enunciações efetivas". Assim, a ordem destes discursos permite que o desejo vá se desenhando, se colocando. Para a psicanálise, segundo Lacan, o desejo do analista se constitui pela e na formação que opera, logo, à formação implica desejo.

> Implicar o sujeito no desejo sempre faz aparecer essa estrutura, legitimamente prevalente ele. Dizer a alguém *Eu te desejo* é, muito precisamente, dizer-lhe *Eu te implico em minha fantasia fundamental*. Mas isso a experiência nem sempre fornece, exceto para os valorosos e instrutivos pequenos perversos, pequenos e grandes. (LACAN, 2016, p. 49)[grifos do autor]

A experiência da cultura, segundo Lacan, nos levou a vivenciar o universo da falta, na medida em que entramos no mundo da linguagem, ou seja, da castração simbólica, a qual possibilita o desejo, marca essencial da condição humana. Há, portanto, uma relação entre o universo da falta, postulado pelo autor, e a reflexão moral, a qual coloca como possibilidade de volatização desta falta, pensada aqui na perspectiva moral religiosa de uma punição. Todavia, não é desta falta que se trata. Para a Psicanálise a Ética está fundamentada no desejo, o qual possibilita a responsabilidade singular de cada um com sua verdade inconsciente. Trata-se de uma dimensão que é da ordem da responsabilidade(ICS), por isso, eminentemente Ética. Daí o autor sugerir o questionamento em relação à ação em consonância ao desejo, convocando-nos assim para uma atuação responsável, singular e ética.

> A ética consiste essencialmente – é sempre preciso tornar a partir das definições – num juízo sobre nossa ação, exceto que ela só tem importância na medida em que a ação nela implicada comporta também, ou é reputada comportar, um juízo mesmo que implícito. (LACAN, 1997,p. 373)

Podemos considerar que esta dimensão da ética da psicanálise constitui referencial coerente e necessário enquanto base teórica proposta para pensar uma construção discursiva acerca do fazer docente na medida que possibilita ao educador responsabilizar-se pelo seu fazer e permite que este possa construir um lugar discursivo que sustente seu fazer, portanto, lugar de onde se reconheça enquanto sujeito do desejo. Pensemos a partir da psicanálise como se constitui este sujeito do desejo. Para pensarmos o sujeito, faz-se necessário pensar de que lugar no discurso o sujeito fala. Para tanto, nos remetemos ao postulado fundamental lacaniano, a saber, que o inconsciente é estruturado como linguagem. Ou seja, o sujeito é pensando enquanto uma estrutura de linguagem inscrita pelo discurso do Outro – sujeito enquanto significante para outro significante -. É este significante que irá organizar a estrutura do sujeito. Sendo que esta estrutura é dada pelo social, através do discurso do Outro. Sendo essas primeiras relações do sujeito que articuladas, possibilitam que o sujeito encontre condições para sua entrada no campo do desejo do Outro, portanto, na castração. Grande outro este que Lacan dirá ser o lugar da fala, onde o sujeito endereça sua demanda. Nas palavras de Lacan:

> Apesar de o desejo do sujeito depender inteiramente de sua demanda ao Outro, o que o Outro demanda também depende do sujeito. Isso se exprime, nas relações da criança com a mãe, pelo fato de que a criança sabe muito bem que ela também detém algo que pode recusar à demanda da mãe, recusando-se, por exemplo, a aceder aos requisitos da disciplina excrementícia. (...) para-além do sujeito, deve haver a presença e a dimensão do que o Outro deseja. (LACAN, 1999, p. 371)

Será na condição de adulto que poderá reconhecer seu desejo. Nas palavras de Lacan (1992, p. 280) "O desejo é uma relação do ser com a falta. Esta falta é falta de ser, propriamente falando. Não é falta disso ou daquilo, porém falta de ser, através do que, o ser existe". Esta é a dimensão da castração, interpretação construída em análise. É a castração simbólica que possibilita o desejo, por colocar o sujeito em falta, esse significante de uma falta no outro constitui o fantasma – S(Ⱥ), pois sobre o impossível é preciso a fantasia, que se constrói a partir do enigma do Che Vuoi. A criança através da fantasia vai dando um contorno a pulsão desmedida, que gera um gozo sem limites que, por sua vez, causa angústia. A delimitação que a fantasia permite coloca em causa as questões da castração. É a partir daí que a fantasia se constrói. O gozo está no excesso que causa angústia, o contorno disso coloca a falta, a castração, por isso entra aí a dimensão do desejo e não a dimensão do gozo. Se coloca o *objeto a* enquanto causa do desejo, na medida em que o desejo mantém relação com a falta.

> Vê-se que, a rigor, é preferível falar do objeto *a* como causa do desejo e não como objeto do desejo, pois o objeto *a* funciona como um verdadeiro motor da estrutura, como causa da própria estrutura do desejo. No seminário *RSI*, Lacan situou o objeto *a* precisamente na região de interseção entre real, simbólico e imaginário no nó borromeano; desse modo, vemos não só que ele participa simultaneamente dos três registros que constituem a estrutura, como também que ele representa o lugar – a rigor inapreensível – do próprio nó que amarra borromeanamente.(JORGE, 2000, p. 140)[grifos do autor]

É nesta perspectiva que podemos definir o desejo como desejo e não como gozo. Considerando o novo exercício de pensamento a partir de Heidegger, no qual não é possível conhecer, pensar ou ser, fora da linguagem e, o postulado lacaniano no qual coloca o sujeito, enquanto sujeito do Inconsciente estruturado como linguagem, vemos a pertinência da articulação teórica entre filosofia e psicanálise, numa relação de alteridade, assim como Gadamer a coloca uma vez que a construção do conhecimento se dá pela e na linguagem, enquanto narrativa, esforço de interpretação, discurso. Nas palavras de Gadamer:

> A linguagem é, pois, o centro do ser humano, quando considerada no âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos. Realmente o homem é o ser que possui linguagem, segundo a afirmação de Aristóteles. Tudo que é humano deve poder ser dito entre nós. (GADAMER, 2002, p. 182)

Portanto, o esforço aqui depreendido não se colocou em esgotar as possibilidades de interpretação ou leituras acerca do tema, mas possibilitar que os diferentes discursos, seja da filosofia, seja da educação, seja da psicanálise possam se pronunciar, possam produzir sentidos e novas interpretações. O intuito é podermos construir o novo, numa perspectiva arendtiana, na dimensão da dignidade da ação política, como coloca Carvalho, citando Arendt, "na medida em que esta potencializa a liberdade como faculdade humana de fazer emergir algo inesperado, romper com processos históricos automáticos cristalizados numa ordem política e social herdada para criar o novo, para começar algo imprevisto e imprevisível." (CARVALHO, 2010, p. 844). Pretende-se possibilitar pela linguagem, provocar no educador agir em conformidade com o desejo e, assim, fazer da tarefa e compromisso do educador e da educação, a possibilidade de construção de mundo comum. Nas palavras de Arendt, citadas por Carvalho:

> Fluindo na direção da morte, a vida do homem arrastaria consigo, inevitavelmente, todas as coisas humanas para a ruína e a destruição, se não fosse a faculdade humana de interrompê-las e *iniciar algo novo*, faculdade inerente à ação como perene advertência de que os homens, embora devam morrer, não nascem para morrer, mas para começar. (p. ARENDT, 1995, p.258)

Referências

BRAYNER, Flavio Henrique Albert. **Pela recuperação da ação e do senso comum**: para além do platonismo na educação popular. 2009.

BOUFLEUEUR. José Pedro. Verbete: Educação. In: GONZÁLES, Fernando Jaime, FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org). **Dicionário crítico de educação física.** 3 Ed. rev. e ampl. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. - 680p. - (Coleção educação física)

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARVALHO, José Sergio. **A liberdade educa ou a educação liberta? Uma crítica das pedagogias da autonomia à luz do pensamento de Hannah Arendt**. 2010. P. 839-851. Artigo.

KEHL, Maria Rita. **Sobre Ética e psicanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LACAN, Jacques, 1901-1981. **O Seminário, livro 17**: o avesso da psicanálise, 1969-1970/Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; (versão brasileira de Ary Roitman, consultor, Antonio Quinet).- Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. (1988). **Livro 7. A ética da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ROUDINESCO, Elisabeht, 1944. **Dicionário de psicanálise.** Michel Plon; tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães; supervisão da edição brasileira Marco Antonio Coutinho Jorge. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SOBRINHO, Noéli Correia de Melo. **Escritos sobre Educação**. Friedrich Nietzsche. Rio de Janeiro: PUC/Loyola, 2003.

STEIN, Ernildo. Fundamentar e pressupor: a caminho do dito e do dizer. In: **A caminho de uma fundamentação pós-metafísica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. P. 43-58.

WADDINGTON, Claudius Bezerra Gomes. Tradição, conhecimento e interpretação. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 148, p. 169-185, 2002.