

**O PRAZER NEGADO E O PRAZER PERMITIDO:  
inferências para a educação infantil**

**Sérgio Pereira da Silva \***

**Resumo:** Este ensaio procura pensar a dialética do prazer negado e do prazer permitido, na constituição da subjetividade e da educação humanas. Para tal, este processo é analisado a partir de três dualismos: alienação/onilateralidade; liberdade/civilização e heteronomia/autonomia. O autor transita por conceitos filosóficos, psicanalistas e pedagógicos defendendo o argumento de que uma verdadeira liberdade e um verdadeiro prazer pressupõem o compromisso moral com a sociedade, na lógica de construir e manter a civilização. A partir desta tese, e/ou em todo o texto, o autor faz inferências para educação infantil.

**Palavras-Chave:** prazer – limite – autonomia

**Abstract:** This article intends to analyze the pleasure denied and the pleasure allowed's dialectics in the production of the human education such as in the subjectivity's process. So, this dialectics appears through the concepts of alienation, freedom, civilization, autonomy and others. Philosophy, psychoanalysis and pedagogy's concepts help in the argumentation that a true freedom and a true pleasure only exist in the logic of the politic and social understanding that society interests ought to come first if the intention is to protect and to maintain our civilization' structure. The author analyses childish education as a possible inference of the subject discussed in the beginning, in the middle and at the end of the text.

**Key words:** pleasure – limit - autonomy

---

\* Graduado em Filosofia, mestre e doutor em Educação. Atualmente, professor do curso de Pedagogia UFG -CAC. Endereço para correspondência: Av. Engenheiro Diniz, 687, Martins, 38400-380-Uberlândia-MG, ou sergiops@innet.psi.br

## Considerações iniciais

Quando assistimos às “birras” das crianças em luta pela suas experiências de prazer, ameaçadas pelas regras dos adultos; quando estupefatos e indignados vemos os adolescentes dirigirem de forma ousada e espetacular, guiados por uma moralidade que os coloca além do bem e do mal; quando alunos erguem o dedo em riste na face do professor e impõem sua vontade diante do profissional imóvel pelas coações econômicas, “pedagógicas” ou jurídicas; quando ouvimos horrorizados relatos de crianças assassinas ou assaltantes, sentimos, clandestina e discretamente, uma saudade ou nostalgia pelos tempos em que o autoritarismo da educação tradicional era eficiente nos seus propósitos civilizatórios.

Qual de nossos pais ousava desobedecer ou questionar quaisquer ordens explícitas no silêncio do olhar inflexível dos nossos avós?

Devemos indagar pelo preço humano, psicológico, político e social de tal “eficiência”. Devemos, ainda, operar uma interrogação semântica sobre o termo “eficiência”. Mas o que não podemos é negar seu poder de construir indivíduos e corpos dóceis, morais e competentes para os interesses e modelos de homem, cidadão e profissional dominantes daquele tempo. Se felizes, integrados, críticos ou autônomos (nossos valores atuais), esta é uma outra questão.

Sucedendo esse modelo de educação autoritária, nossa história ocidental conheceu o discurso da primazia da liberdade e da democracia na educação dos nossos filhos. Instituiu-se o paradigma do prazer, da espontaneidade e da criatividade como ícone do avanço e da superação de tempos e modelos obscuros e obsoletos no palco educacional.

Entretanto, tal avanço resvalou para um individualismo e para a competição que agravaram a exclusão social, tornando agonizantes nossos sonhos de cidadania e democracia.

Tivemos muita perspicácia e sutileza em perceber os equívocos de uma educação pelos limites, receosa do prazer. Fomos arautos eloqüentes e intransigentes na defesa das vítimas do autoritarismo, da prepotência e do atraso que a educação castradora do prazer representa.

Entretanto, nossa competência interpretativa não eludiu os maniqueísmos tão comuns às grandes narrativas e sistemas modernos. Em outras palavras, não soubemos nos esquivar de modelos educacionais com pretensão universal, nem equacionar corretamente suas positivities e negatividades. Devido à pressa ou estreiteza interpretativas, cativas de modismos pedagógicos, operamos a negação por princípio. Não ousamos a negação da negação. Falhamos nos nossos propósitos dialéticos!

Tal equação, no nosso entender, implica recuperar e realçar, dentre outras coisas, a importância e o risco do prazer, tanto quanto da liberdade, no processo de construção da subjetividade e da educação dos indivíduos. Implica, ainda, entender que o des-prazer, no nosso caso o limite, é apenas a outra face do prazer. Como superar os riscos de uma educação sem prazer e limitada ou de uma formação onde o prazer revela suas faces de descompromisso, tirania e ausência de limites?

Nesse sentido, este pequeno ensaio procurará ater-se à relação entre prazer e limite na constituição dos indivíduos, em torno de conceitos como alienação/onilateralidade; liberdade/civilização; heteronomia/autonomia. O objetivo desta análise é proporcionar deduções no campo da educação infantil. Em outras palavras, possibilitar e/ou apontar inferências que possam contribuir para o estudo e para a prática dos educadores que trabalham com essa faixa etária, profissionais do ensino que diariamente lidam com o extremo de uma educação sem prazer ou exclusivamente lúdica.

## **1-O prazer negado e o prazer permitido: alienação/onilateralidade**

Nossas mãos já produziram maravilhas! Tocaram a natureza bruta e a humanizaram. Fizeram mesas, camas, pontes, máquinas, casas, doces, música, poesia e tantas outras coisas prodigiosas. Mas não saíram ilesas dessa relação, porque se transformaram no processo em que transformavam o mundo. Tudo isso era muito prazeroso e exaustivo. Parte de nossa humanidade era sorvida pela madeira, pelo barro, pelas rimas. Porém, essa mesma natureza faminta provia-nos de um profundo senso de realidade e pertinência.

Por razões históricas, tão conhecidas por todos, fomos aliados do prazer. Ele nos foi negado. Tornamo-nos indivíduos que, na impessoalidade e na parcialidade produtiva, perdemos o prazer da criação. Perdemos o direito humano daquele suspiro de realização que deleitou Da Vinci, Camões, tantos educadores, tantos artesãos, mestres de obra, médicos, músicos e outros trabalhadores, ao longo dos séculos.

Robôs, repetindo mecanicamente nossas medíocres tarefas cotidianas, ignorantes da totalidade que as amarra, vagamos em um mundo sem o sentido integrador da vida humana. O mundo da obediência concordada, da rotina tacitamente organizada. Diria Nietzsche: o mundo da vontade adoecida!

Descobrimos tratar-se de um estado de estranhamento. Tornamo-nos estranhos diante da obra que brotava de nossas mãos. Estranhos diante da vida que vivíamos, das palavras que

proferíamos, do ser que éramos. Diagnosticaram essa nossa doença como sendo a “alienação”. Desvio resultado da perda do sentido integrador de todas as ações que efetivamos, de todas as idéias que expressamos no exercício na nossa subsistência. Mas quando ocorreu tal fatalidade? Onde? Teria sido apenas um sonho?

Historicamente falando, cremos que não houve, para além do motivo didático e descritivo, esse período paradisíaco de uma existência humana com absoluta integração e prazer. Todo momento histórico tem suas ambigüidades e contradições. Entretanto, as mudanças cultural, econômica e política, com o advento da moralidade burguesa e do capitalismo são um marco e/ou ruptura relevantes em termos de sociabilidade, relação no trabalho e produção da nossa subsistência.

Em outros termos, tornamo-nos alienados porque perdemos a dimensão do prazer, do sentido e da perspectiva da totalidade do que fazíamos. Desde então, somos escravos de valores e representações impostos por esse existir no nível da obviedade.

Carentes da perspectiva da totalidade, tornamo-nos *expert* na especialidade. Objetivamos o recorte, a coisa, o ente que passamos a conhecer em profundidade e exclusividade. Chegamos, deste modo, a um impasse: como superar esta estreiteza de perspectiva dos recortes e afunilamentos que, cada vez mais, distanciam-nos do todo?

No universo educativo formal, tais recortes materializam-se em desmembramentos curriculares, em fragmentações epistemológicas que fazem do sonho de uma ação interdisciplinar um dos temas mais em pauta nos debates pedagógicos.

Marx e Engels sugerem um rumo: contra a "especialização", oriunda da atividade exclusivamente intelectual, e a "profissionalização", própria da atividade produtiva mecânica, não-critativa, eles opõem o conceito de "Onilateralidade". Essa utopia marxista é um ideal sócio-político, que objetiva o fim da exploração e da alienação, próprias das relações e do modo capitalista de produção.

O homem onilateral seria aquele que alcançasse o desenvolvimento total de suas potencialidades artísticas e produtivas, de suas necessidades e de sua satisfação. Ou seja, alguém que experimentasse o prazer no exercício de tarefas sociais e deleites pessoais. Seria um homem que fosse capaz de livrar-se da estreita esfera do trabalho dividido. Em poucas palavras, livre da alienação. Sobre este perfil de homem, argumenta Manacorda: *O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça à atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente.* (1991:82)

Não percebemos, nesta citação, um juízo depreciativo da atividade do relojoeiro, do barbeiro e do ourives. Percebemos a intenção de enfatizar que a utopia onilateral implica transcender o mecanicismo no trabalho e o domínio limitado das técnicas da produção. Lembra-nos Chaplin: “Não sois máquinas, homens é que sois.”

Transcender a ação repetitiva, resgatar o sentido e a compreensão do processo de transformação da matéria, ou das idéias, implicam no que chamamos verdadeiramente *trabalho, práxis*. Trata-se de recuperar o saber, a ciência, o sentido da vida e dominar os determinantes econômicos e políticos das técnicas de produção, de tal maneira que a teoria transforma a prática e é por ela transformada. Uma educação, assim concebida, revelaria uma profunda sensibilidade social institucionalizando e organizando-se a partir dos desafios da vida prática e voltando-se para ela com respostas e sugestões sempre provisórias.

Mas o fenômeno da alienação é ainda mais complexo. O homem se torna alienado quando sua ação transforma-se para ele, segundo Marx e Engels:

num poder estranho que se lhe opõe e o subjuga, em vez de ser ele a dominá-la. Com efeito, desde o momento em que o trabalho começa a ser repartido, cada indivíduo tem uma esfera de atividade exclusiva que lhe é imposta e da qual não pode sair; é caçador, pescador, pastor ou crítico e não pode deixar de o ser se não quiser perder os seus meios de subsistência. (1992:17)

Esta perspectiva coloca a questão do poder no centro do fenômeno da alienação. O homem, “expropriado” (adoecido?) na sua vontade produtiva, submete-se ao poder do outro. A alienação, deste modo, representa o fim da autonomia, a falta de consciência do processo produtivo e a subjugação de suas ambições pessoais pelas leis e engrenagens dos meios de produção que o escravizam. Trata-se de um fenômeno no qual o poder opressor nega o prazer da produção.

A onilateralidade, pelo contrário, é a utopia do homem não-especializado (exclusivamente), não-alienado e não-explorado, mas um homem que trabalha não somente com as mãos de forma mecânica e sem intencionalidade, pelo contrário, exercita a criação.

Marx e Engels incluem a palavra *prazer* ao falar desse indivíduo não-alienado: *fazer hoje uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar à tarde, pastorear à noite, fazer crítica depois da refeição e tudo ao meu bel-prazer..* (Ibid., p. 17)

Entendemos que a utilização do termo prazer revela a preocupação desses autores com a dimensão subjetiva do indivíduo. Não significa, no contexto de suas obras, tarefas descompromissadas com os desafios históricos. O homem onilateral é, sobretudo, alguém que se percebe no mesmo processo em que percebe a sociedade; alguém que se transforma ao contribuir com a transformação da sociedade.

Tal mirada de si relacionada ao todo é a expressão da autonomia subjetiva e individual no processo mesmo de constituição da autonomia do grupo. É um ato político, porque esse indivíduo e o grupo social que encontram prazer na produção, também o encontram no debate em torno dos rumos da vida na cidade.

Com criatividade e prazer, os homens mantêm-se conscientes do processo que desenvolvem. Mais que isso, recuperam o sentido da ação humana, dominando o instrumento que utilizam e não sendo dominados por ele. Comenta Manacorda:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (1991:81)

A reunificação das estruturas da ciência com as da produção é condição de possibilidade para o resgate da onilateralidade. Além disso, tal práxis forja uma pergunta fundamental: qual o sentido da ação educativa?

Uma, dentre tantas respostas possíveis, é a de que educar implica um projeto antropológico, político e social de recuperação do sentido da ação e da existência humanas. Recuperar este sentido é resgatar o prazer nos moldes de uma antropologia onilateral.

Sem prazer e sem a dimensão do sentido do que fazemos, mergulhamos na alienação: em uma ação produtiva ou estudos mecânicos, repetitivos e carentes de intencionalidade. Por outro lado, cativos de um prazer inconseqüente, perdemos-nos no individualismo anti-social, na competição e na morte da utopia cidadã.

## **2- O prazer negado e o prazer permitido: liberdade/civilização**

Se Marx entende a história da civilização como sendo a história da luta entre as classes sociais, Freud, por outro lado, afirma que a história do homem é a história de sua repressão.

Para o primeiro, na luta pelos interesses (prazeres?) de sua classe, o homem produz a história. Para o segundo, a eterna luta entre o desprazer e a busca do prazer põe em questão a possibilidade da civilização. Esta luta é, ainda, evidenciada se atinarmos para o fato de que Freud reconhece que a educação e a vida são impossíveis sem definições de limites, sem repressão.

Ambos pensadores fazem o alarde sobre o que está sendo negado, excluído, acumulado, permitido. Ambos percebem a contradição da liberdade, ao mesmo tempo que a desejam, na construção de um perfil onilateral de homem, livre da neurose, da alienação.

A Escola de Frankfurt, em geral e Marcuse (1988), mais especificamente, perceberam a proximidade e as diferenças desses dois autores. Em sua interessante análise filosófica da obra de Freud *Eros & Civilização* trabalho clássico que tematiza o titubear humano entre o princípio do prazer

e princípio de realidade, Marcuse afirma:

Se tivessem liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do homem seriam incompatíveis com toda a associação e preservação duradoura. (..), os instintos têm que ser desviados de seus objetivos, inibidos em seus anseios. A civilização começa quando o objetivo primário — isto é, a satisfação integral de necessidades — é abandonado. (1988:33):

Na lógica do que pretendo defender aqui, surge uma questão fundamental: a satisfação integral dos instintos não coincide com o que até agora chamei de prazer, sobretudo ao elemento fundamental da constituição da subjetividade onilateral. Porque a primeira é de natureza individual/instintiva enquanto o prazer essencial à condição da onilateralidade tem sentido social/racional.

Qual seria, então, a relevância de associar tais conceitos?

O processo civilizatório, filogenético, relaciona-se dialeticamente com o processo de constituição da individualidade ou singularidade de cada ser humano. Esse segundo processo é conhecido como o ontogenético. A relação que mencionei acima sugere que quaisquer análises que objetivem “a civilização” não podem prescindir de elementos singulares, históricos, nos quais esse processo amplo se materializa parcialmente.

Em outras palavras, toda tragédia e toda beleza da história da nossa civilização repetem-se, cotidianamente, nas micro relações e na existência de cada indivíduo, isoladamente.

Em Marcuse, a passagem do princípio de prazer ao princípio de realidade remete-nos à tríade *Id, Superego e Ego*, indicando o desenvolvimento e amadurecimento da consciência individual/universal. Em outras palavras, tal passagem de um princípio ao outro significa a constituição do *Ego*. A idéia de educar o cidadão, formar para a autonomia e a liberdade se inscreve no cerne desta constituição egóica.

Ora, entregue aos instintos primários, os indivíduos seriam governados por um prazer irrestrito (*Id*) no momento mesmo em que são reprimidos pela moralidade social (*Superego*) e

pelas contingências históricas limitadoras. O indivíduo percebe que o prazer momentâneo é incerto e destrutivo e opta pelo prazer adiado, restringido, transformado, mas garantido.

Sob o princípio da realidade, o indivíduo torna-se racional. Aprende a perceber a realidade na sua contradição entre o bem e o mal, verdadeiro e falso, útil e prejudicial. Afirma Marcuse: *Com o estabelecimento do princípio de realidade, o ser humano que, sob o princípio do prazer, dificilmente pouco mais seria que um feixe de impulsos animais, converte-se num ego organizado.* (1988: 35)

O prazer negado em prol da civilização é retido no inconsciente e seu retorno é a emersão da história proibida da nossa civilização onto e filogeneticamente falando. Segundo Marcuse, a exploração dessa história coloca às claras o dilema humano e a dor desse indivíduo em particular.

Nesse sentido, Marcuse considera a psicologia individual de Freud uma psicologia social, fato esse que aproxima Freud e Marx.

Há uma verdade oculta e um falseamento da verdade explícita. Há também um prazer reprimido ou não-permitido que esses “mestres da suspeita” insistem em desvendar, em trazer à consciência. Um direito à verdade que o ensine a administrar sua estrutura neurótica, diria Freud; um direito à verdade e ao prazer de uma atividade produtiva, ou lazer, que tenha sentido, diria Marx.

Este discurso sobre o falseamento da verdade remete-nos à idéia do currículo oculto que ora representa a negação do prazer na escola, ora sinaliza para um prazer clandestino vivenciado nas brechas curriculares. Não obstante, alerta para o caráter reacionário ou transformador dos conteúdos e das práticas escolares, dentre outras coisas.

Ainda sobre a confluência das obras desses dois autores, em *Meu encontro com Marx e Freud*, comenta Fromm: *Para ambos [Marx e Freud], a verdade é o meio essencial para transformar, respectivamente, a sociedade e o indivíduo. A consciência é a chave do tratamento social e individual.* (1975:21)

Esta afirmação de Fromm refere-se à importância da tomada de consciência do fator traumático para que o indivíduo aprenda a lidar com sua dor psicológica. Do mesmo modo, a tomada de consciência da condição de alienação e exclusão social da qual é vítima a classe trabalhadora, para que essa possa mudar o modo e as relações sociais de produção.

A relação de poder de uma classe sobre outra e da neurose sobre o indivíduo implica o domínio sobre a verdade. Portanto, outra questão fundamental posta por Marcuse (1988) diz respeito à repressão da verdade. A exploração dessa verdade e seu desvelamento tornam-se

condição de possibilidade para se recuperar um prazer realizador social e individualmente falando.

Para este autor, a repressão dos instintos não é imposta pela natureza, mas pelo homem. Segundo ele, o “pai primordial”, que simboliza um arquétipo da dominação, é quem inicia esse funcionamento repressor que culminará em fenômenos civilizatórios de repressão e domínio.

Novamente, podemos perceber na análise marcuseana esse jogo onto e filogenético. Há, no indivíduo, um processo de repressão interna atual (ou remotas relações inter-pessoais), que reforça e sustenta a repressão externa:

Mas, desde a primeira e pré-histórica restauração da dominação, após a primeira rebelião contra esta, a repressão externa foi sempre apoiada pela repressão interna: indivíduo escravizado introjeta seus senhores e suas ordens no próprio aparelho mental. A luta contra a liberdade reproduz-se na psique do homem, como a auto-repressão do indivíduo reprimido, e a sua auto repressão apóia, por seu turno, os senhores e suas instituições. (1988: 37)

A superação da repressão pelo conhecimento e domínio da verdade psicológica (ou do processo integral da produção), o acolhimento racional do prazer como conquista da liberdade é e foi um desafio de todos os tempos, na lógica de uma civilização com prazer, uma antropologia onilateral, uma educação para a autonomia.

### **3- O prazer negado e o prazer permitido: heteronomia/autonomia**

Formar o homem onilateral na construção e manutenção das utopias civilizatórias, dar ao prazer um sentido humano, para além de uma vontade tirânica e egocêntrica... Não seriam características do que comumente chamamos de autonomia? Alguns autores responderiam que sim; outros, que não. Situamo-nos entre os primeiros porque o conceito de autonomia que utilizamos distingue-se da concepção liberal e moderna. Não pensamos no autônomo individual, sujeito super-herói que faz história à revelia do outro e de seu grupo social.

Impressiona-nos o conceito grego de autonomia que implica o ato coletivo dos indivíduos instituírem suas leis, seus valores e conceitos morais, seu conhecimento, sua arte, suas regras políticas, dentre outras coisas.

Na prática, é um conceito oposto à heteronomia, que, genericamente, é um modo de ser alienante, sem originalidade, com ações repetitivas, mecânicas. O heterônimo reproduz, não cria; age, não trabalha. Isto porque falta sentido na sua ação, falta consciência de sua

potência, falta vontade e prazer naquilo que faz. Não se percebe como sujeito do processo histórico, mas objeto, expectador.

Quando visualizamos as práticas pedagógicas das nossas escolas, os currículos, os conceitos de educação, instrução, avaliação, comportamento moral e disciplinar, questionamos: o que há de original, autônomo no nosso cotidiano escolar, ou na educação informal, para além dos muros da escola?

A cultura midiática, os valores consumistas que nos consomem e a nossos filhos, as relações de poder presentes no trabalho, na ação política, enfim, se analisamos a sociedade que constituímos e que nos constitui, quanto de consciência heterônoma não percebemos!

Mas como e por que surgiu a consciência heterônoma? Seria ela fruto dessa sociedade de consumo?

Não, absolutamente. Para Castoriadis (1987), a história do ocidente tem sido a história onto e filogenética de passagem da heteronomia para a autonomia. Este autor parte da idéia do caos, do vazio e do nada que caracterizavam o conceito de civilização entre os gregos antigos. O próprio Hesíodo acreditava que do caos mais total emergiu o mundo. Tal crença ilustra a idéia de um universo caótico, terreno fértil para o surgimento do dogmatismo, para a morte da criação.

Segundo a mitologia, à emergência do mundo seguiram-se a ordem e o cosmos, em cujos conceitos percebemos uma natureza absoluta e dogmática. Nela o limite existe como regra exterior ao sujeito, jamais acolhida ou compreendida. Seria anacrônico e insensato pensar a consciência antiga instrumentalizada com a virulência da suspeita e da dúvida como posteriormente se deu, através da emergência do pensamento filosófico.

Nas palavras de Castoriadis, o que pautava a conduta dos grupos era uma *ontologia unitária*, uma espécie de paradigma mítico, fechado, cristalizado e pleno de certezas, a partir do qual a sociedade tecia sua existência. Afirma este autor: “A ontologia unitária, seja qual for o seu disfarce, está essencialmente ligada à heteronomia.” (1987: 293)

Em *A polis Grega e a criação da democracia* (1987), Castoriadis pondera que, antes da Grécia e fora da tradição greco-ocidental, havia em todas as sociedades humanas um princípio de “clausura”. As sociedades instituíram-se como heterônomas na e pela clausura das instituições e significações. A ausência da referência do outro, da outra cultura, operou essa letargia cultural durante séculos, talvez milênios.

Por clausura, entende Castoriadis a atitude dogmática segundo a qual nossa visão do mundo é a única verdadeira; as “outras” são estranhas, inferiores, perversas, malignas, desleais etc.

Há, nessa cosmologia, uma resistência e um desconhecimento do “outro” como alteridade, como diferença. A consciência heterônoma e não-democrática prefere o familiar, o semelhante, uma vez que a semelhança e o trivial não transformam porque não se contradizem, não questionam, não desestruturam.

Com o surgimento da democracia e da filosofia, no processo de construção da cidade-estado, surge uma concepção de agir e pensar verdadeiramente autônoma. Trata-se de um processo de revolução cultural e:

a culminação desse processo é o projeto de instauração de uma sociedade autônoma: a saber, de uma sociedade capaz de auto-instituir-se explicitamente e de questionar, portanto, suas instituições herdadas, sua representação já estabelecida do mundo. Ou seja, uma sociedade que, mesmo vivendo sob leis e sabendo que não pode viver sem lei, não está submetida a suas próprias leis; uma sociedade, portanto, onde a questão: qual é a lei justa? sempre está, efetivamente, aberta. (Castoriadis, 1987: 325)

A procura por uma "lei justa" elaborada pelos cidadãos, e não simplesmente herdada ou copiada de outros grupos sociais, talvez seja o traço mais evidente de uma sociedade autônoma. Mitos, crenças e valores cristalizados numa cultura milenar são substituídos tendo como referência outros povos, outras culturas. A negação e a resistência ao "outro", ao "diferente", ao "estrangeiro", tão próprios da “clausura” são superadas.

Do ponto de vista educacional, o contato com outras concepções de educação, outras estruturas curriculares, outros conceitos pedagógicos é a experiência mais eficaz para se colocar em questão nossos conceitos, nossa prática pedagógica.

Com o objetivo de confrontar os sentidos de *alienação* e *autonomia*, Castoriadis em “*A instituição imaginária da sociedade*” (2000), a exemplo do que fez Marcuse com o objetivo de descrever a passagem do princípio de prazer ao princípio de realidade, recupera as categorias freudianas “Id, Ego e Superego” e analisa o processo de superação psicológica do discurso do “outro”. Afirma este autor:

A autonomia torna-se então: meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim. (..) É pois lá onde estava essa função do inconsciente, e o discurso do Outro que fornece seu alimento, que o Ego deve advir. Isso significa que meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro. (2000:124-125)

Disso se conclui que a autonomia pressupõe a superação do narcísico princípio do prazer e a aceitação do outro como diferença. A educação, em geral, e a escola em específico, têm o desafio de implementar práticas educativas que problematizem conceitos que coloquem em suspeita a comum resistência ao novo. Isto porque seria uma contradição pensar um projeto político-pedagógico que resistisse ao outro, sem a aceitação do questionamento e da

transformação, seja como diferença ou mesmo força alternativa. Democracia na prática é administrar diferenças.

Para Castoriadis, as condições históricas que possibilitaram ao povo grego o contato com outras culturas e valores foram responsáveis pela revolução cultural que se seguiu:

O verdadeiro interesse pelos outros nasceu com os gregos, e não passa de um dos aspectos da atitude crítica e interrogadora que eles mantinham frente a suas próprias instituições. Em outras palavras, ele se inscreve no movimento democrático e filosófico criado pelos gregos. (1987:269)

E esse autor reitera a contemporaneidade da origem do pensamento filosófico em relação às origens do que ele chama de autonomia e democracia. Mesmo porque, o contato com outras culturas pôs em xeque a cultura mítica grega:

A Filosofia e a democracia nasceram na mesma época e no mesmo lugar. A sua solidariedade resulta do fato de ambas exprimirem a rejeição da heteronomia: rejeição das pretensões à validade das regras e das representações, simplesmente porque ocorre que elas estão presentes; recusa de toda autoridade exterior (mesmo, e particularmente, 'divina') e de toda fonte extra-social da verdade e da justiça. (Castoriadis, 1987: 246)

Deste ponto de vista, a autonomia é uma atitude superadora não somente do egoísmo individual, mas também de grupos. Somente o indivíduo verdadeiramente autônomo entende, acolhe e constrói limites em prol do bem coletivo.

Um projeto educacional precisa contemplar o desafio dessa liberdade com responsabilidade social. Na prática, é o exercício de uma autonomia que permite o prazer, na medida em que o controla e o administra. De outra forma, não haverá escola, cidade, civilização.

### **Algumas deduções possíveis no campo da educação infantil, à guisa de considerações finais**

Contemplando a euforia e a felicidade das crianças que evadem freneticamente das salas de aulas, quando é anunciado o horário do "recreio", o comportamento irreverente que marca suas brincadeiras, suas competições e toda sorte de aventuras neste curto período de socialização, ocorre-nos indagar: em se tratando dessa faixa etária (zero a seis anos), seria possível, na prática pedagógica, um prazer para além do lúdico? Um prazer de conhecer a lógica matemática, do cosmos, das letras, das artes, do movimento e dos corpos? Um prazer de comportar-se em prol do coletivo? Um prazer no exercício do desprazer?

Sim e não. Há prazeres e prazeres. O prazer do conhecimento que forja atitudes e compromissos morais é o prazer da sublimação na lógica do princípio da realidade. Ele é fruto da superação de um desafio posto pelo indivíduo ou por outrem e é, ainda, refém do reforço positivo, sobretudo no caso das crianças. Não tem a natureza, por exemplo, dos prazeres de degustar um sorvete, de jogar ping-pong, de brincar de esconde-esconde; não se assemelha à satisfação do toque carinhoso e do acolhimento, prazeres insaciáveis e que têm um fim em si mesmos.

Admitir e administrar a co-existência destes modelos de prazeres é tarefa do adulto educador ou do profissional do ensino. Que insensatez esperar de nossas crianças a compreensão, sem lamentos, do findar daqueles prazeres lúdicos! Esperar que elas desistam de suas ambições prazerosas em prol do coletivo, que tolerem passivamente a frustração de ver findar uma alegre atividade com os colegas, é uma expectativa ingênua.

Entendemos que somente um adulto que conquistou a autonomia, que se pauta, sobretudo, pelo princípio de realidade, que tem projetos de cidadania, democracia, enfim, projetos civilizatórios, é que tem condições psicológicas, intelectuais, profissionais e pedagógicas de favorecer, na relação com as crianças, um desenvolvimento de tolerância à frustração, ou seja, um projeto de educação infantil em consonância com os valores e utopias desenvolvidos neste ensaio.

É importante enfatizar que essas caracterizações e conceitos não são absolutos. Não somos tolerantes e autônomos vinte quatro horas por dia. Nossa natureza humana nos possibilita estados de humor e experiências emocionais que vão da euforia à depressão; de uma consciência de si à regressão mais radical. Portanto, todos os prazeres nos convém, desde que não nos fixemos em nenhum deles. No profissional do ensino espera-se que predomine uma autonomia capaz de ser referência para crianças que se iniciam em um trajeto que é familiar ao educador.

Iniciá-las no desenvolvimento de uma tolerância à frustração de seus prazeres e instintos primários parece-nos, genericamente, um critério e uma referência fundamental para se pensar a educação infantil. Trata-se, na realidade, dos primeiros passos para constituição de um indivíduo adulto, com responsabilidade social e política. Em outras palavras, um indivíduo autônomo que aprendeu a dizer sim e a dizer não para si mesmo e para o mundo.

Não teremos mais vergonha de fazer a apologia do limite, da regra para a conduta de nossas crianças. Não nos esquivaremos de dizer um basta à tirania da vontade inconseqüente de nossos alunos e alunas, pelo medo ridículo de recebermos a alcunha de autoritários ou tradicionais.

Deste modo, avançamos no sentido de superarmos a “eficiência” civilizatória da educação tradicional em favor de uma eficiência que resgata o prazer como elemento fundamental, mas não suficiente, do processo de conhecimento humano. Um prazer que dá sentido à nossa ação, que nos torna livres sem colocar em risco os interesses do grupo. Em outros termos, um prazer negado e permitido pelo exercício lúcido de uma autonomia conquistada.

## Referências:

CASTORIADIS. C. *As encruzilhadas do labirinto II. Os Domínios do Homem*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_.(1975) *A instituição imaginária da sociedade*. 5.ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 9.ed. Rio de Janeiro, Edit. Graal, 1990.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. 11.ed. Petrópolis, Vozes, 1994.

FREUD.S.*Além do princípio de prazer*. In: *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol.XVIII, Rio de Janeiro, Edit. Imago, 1976

FROMM.E. *Meu encontro com Marx e Freud*. 6.ed, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.

MARCUSE, H. *Eros e Civilização: Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. 8.ed.Rio de Janeiro, Guanabra & Koogan, 1988.

MANACORDA. Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo, Cortez & A. Associados, 1991.

MARX E ENGELS. *Textos sobre Educação e Ensino*. 2.ed. São Paulo, Ed. Moraes, 1992.

NIETZSCHE. *Para a genealogia da Moral*. In: *Pensadores*. 3.ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983.