

DESDOBRAMENTO

A cada instante no mundo, estabelecemos novas relações que nos alteram, nos ampliam e nos enriquecem. Se devolvemos este enriquecimento, expandido pela nossa experiência extensiva e intensiva, o desdobramos no mundo, tornando o enriquecimento coletivo e o mundo mais potente.

Na revista, este é o espaço para o comentário além do opinativo e do juízo, mais para lá da resenha, em geral, de caráter mais descritivo. Este Desdobramento é, portanto, consequência, é o resultado das reflexões que se dobram e desdobram sobre um texto, uma obra, uma exposição, enfim, sobre o evento qualquer.

ANOTAÇÕES ÉTICAS E ESTÉTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR

Henrique Garcia Sobreira

Doutor pela FAGED/UFRJ

Prof. Adjunto FEBF/UERJ

Prof. Titular do Mestrado em Educação/UNIVERSO

A exigência dialética apontada por Markert (1991) - fazer das experiências concretas dos indivíduos a base de processos de aprendizado em substituição às práticas fragmentadas da pedagogia parcializada - introduz novos temas no processo de formação. Os interesses manifestados, as idéias, as imagens de sociedade, os motivos para ação e outras representações subjetivas da realidade material passam a ser os alicerces da aprendizagem (agora entendida como esclarecimento - uma Pedagogia voltada para o Participante). A possibilidade da presença dos professores nas experiências em formação dos elementos para a sua constituição não-metafísica e a utilização desse material como esclarecimento interno exigem novas formas de diálogo (e sua elaboração) para o auto-estabelecimento do até então destinatário (objeto), como sujeito.

Em um ensaio inicial dessa nova educação do educador (Sobreira, 1995) foi suficiente deixar os temas emergirem - e seguirem seu desenvolvimento semi-autônomo. Porém, com as tensões despertadas pelo deixar falar a partir da prática (em última instância, alienada) surgem obstáculos, seja sob forma de racionalização¹, seja por meio de resistência², para citar apenas dois dos mecanismos de defesa interpostos ao processo de auto-reflexão. Uma nova questão foi introduzida: as maneiras de propiciar aos professores em formação a oportunidade de elaborarem os conteúdos inconscientes que operam na determinação das suas práticas, sem que a formação seja identificada ao processo de terapia psicanalítica. O estabelecimento dessa distinção é o centro teórico e ético da formação do professor emancipado, agente contra os empecilhos inseridos entre os indivíduos e as suas possibilidades de se tornarem sujeitos.

Nos estudos sobre a personalidade autoritária, Adorno et al. (1982) apresentam como hipótese principal o fato de que as convicções políticas, econômicas e sociais de um indivíduo freqüentemente formam um padrão amplo e coerente (expressão de tendências localizadas profundamente em sua personalidade). Os autores consideravam que tal ênfase exigia uma abordagem atenta tanto à psicologia quanto à sociologia e à história. Nessa perspectiva, o problema central da pesquisa reside no fato de que...

Opiniões, atitudes e valores, conforme os concebemos, são expressos mais ou menos abertamente em palavras. Psicologicamente eles estão 'na superfície'. Precisa ser reconhecido, portanto, que quando vêm questões carregadas de afetos como as concernentes a grupos minoritários e temas políticos correntes, o grau de abertura com que uma pessoa fala dependerá da situação em que ela se encontra. Pode haver discrepância entre o que ele diz em uma ocasião particular e o que ele 'realmente pensa' (Adorno et al., 1982, p. 4).

Assim, os sujeitos talvez expressassem o seu pensamento real apenas em uma discussão confidencial. Porém, o indivíduo pode ter pensamentos “secretos” que jamais revelará a ninguém; pode, também, ter pensamentos os quais não admite possuir e, ainda, um certo tipo de pensamento tão vago e mal formado, que não pode exteriorizá-los em palavras. Atingir esse conjunto de tendências profundas seria particularmente importante, pois nisso pode residir (no caso da pesquisa de Adorno et al.) o potencial do indivíduo para o pensamento e ações democráticas ou antidemocráticas³. A descrição da ideologia de um indivíduo precisa interpretar não só sua organização em cada nível, mas também entre níveis, pois...

O que o indivíduo diz coerentemente em público, o que ele diz quando se sente a salvo de crítica, o que ele pensa mas não dirá de forma alguma, o que ele pensa mas não admite para si mesmo, o que ele está disposto a pensar ou fazer quando diversos tipos de apelo lhe são feitos todos estes fenômenos podem ser concebidos como constituindo uma estrutura simples. A estrutura pode não estar integrada, pode conter contradições tanto quanto consistências, mas é organizada no sentido em que as partes

constituíntes estão relacionadas em modos significativos psicologicamente
(Adorno et al., 1982, p. 5) (n. aa.).

O desafio imposto pelo conceito de níveis na personalidade tornou necessário o desenvolvimento de técnicas para coletar opiniões, atitudes e valores que estão na superfície, para revelar tendências que estão mais ou menos inibidas e que alcançam a superfície somente em manifestações indiretas, e para trazer à luz forças da personalidade que estão no inconsciente do sujeito (1982: 12; n. aa.). Os autores buscavam, por meio desses instrumentos, descobrir as concepções que os indivíduos possuíam a respeito de pessoas “diferentes” e de grupos minoritários, assim como sobre seus impactos no comportamento político cotidiano. As respostas foram analisadas para além dos conteúdos manifestados, tentando se chegar aos conteúdos latentes⁴. No quadro da formação do professor-sujeito, o problema da extensão em que a prática cotidiana é determinada, ou não, pelas representações latentes, tem sua relevância reduzida; sua resposta serve apenas como esclarecimento externo⁵. Só a partir da auto-reflexão a respeito dos conteúdos manifestados em suas opiniões sobre uma ampla gama de temas é que o próprio sujeito pode elaborar os conteúdos latentes e decidir, em cada caso específico, o quanto suas ações são determinadas pelas coisas que sabe, embora não tenha consciência disso. Portanto, ao contrário da pesquisa de Adorno et alli, na investigação a respeito de formas e conteúdos do currículo alternativo da formação do educador, seria de pouca utilidade investigar conteúdos privilegiados (separar um conjunto de temas, unificá-los em categorias baseadas em recorrências e incluí-los, administrativamente, em um manual etc....).

A questão ética a ser debatida é a seguinte: o indivíduo que deseja ser professor é de múltiplas formas diferente do paciente que procura o terapeuta; a não ser que se pressuponha, e é um risco que se corre, que a escolha dessa profissão seja, por si só, sintoma de neurose. Isso exige refletir sobre a introdução do referencial psicanalítico na compreensão da formação do educador. Outra questão deriva da afirmação freudiana de que todo fenômeno psíquico é co-determinado por um domínio heterogêneo e não-paralelo à consciência, o inconsciente. Daí Laplanche (cf. Mezan, 1993) concluir que a superfície legível dos enunciados teóricos contém inevitavelmente

uma parcela de “elaborações secundárias e camuflagens do ego”. Refletir sobre eles implica tomá-los pelo avesso e procurar destacar neles “outras redes de significações”. Tal perspectiva exige o desmantelamento ou aplainamento dos enunciados textuais. O estudo das formas pelas quais a superfície legível (os atos e enunciados textuais no consciente) serve para o desmantelamento das camuflagens do ego (redes de significações imersas no inconsciente) passa a ser o objeto da investigação. A pesquisa possui homologias com a elaboração terapêutica, introduzindo uma grande tensão para os que a ela se dedicam.

A metáfora do navegante sobre a função da teoria na situação analítica expressa muito bem tal conflito: permite idéia do rumo a tomar, mas não é o alvo que se quer atingir; Colombo não queria chegar à Ursa Menor, mas às Índias e, como muitas vezes acontece na análise, chegou à América (MEZAN, 1993: 58). A orientação da auto-reflexão tem um caráter duplo: se os “formandos” ingressam no processo de desenvolvimento de sua autoconsciência e fortalecimento do seu Eu, situação semelhante é vivida pelo “orientador”. A superação desses obstáculos exige reconhecer que o básico nas obras de Freud - e da leitura marxista dessas, realizada pelos teóricos críticos de Frankfurt⁶ - é o estudo das condições de possibilidade da emancipação do sujeito e gênero humanos. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de os conceitos de formação e de dominação se dissociarem no sentido prático e teórico. A partir daí é que deve ser estabelecida a vigilância ético-epistemológica que poderá servir de contraponto aos tipos perversos⁷ de formador. A pesquisa - e a formação do educador - não cairá em abuso ético se investir na produção de capacidade para que o professor se liberte de concepções mitológicas (de educação, sociedade, escola, família etc.), elucidando os bloqueios ao exercício profissional decorrentes dos possíveis recalcamientos do desejo presentes na sua decisão realizada em uma esfera privada (o mundo da vida) a respeito do seu modo de ingresso no mundo do trabalho⁸. A decisão sobre a elaboração dos conflitos decorrentes das soluções que cada indivíduo escolheu cabe a ele mesmo e isso deve sempre estar em debate. Assim, resguardadas tanto as homologias como as antinomias psicanálise/educação, o lugar do orientador dos grupos de auto-reflexão também pode ser entendido como o do Therapon (o companheiro do Herói)⁹:

Quando o pesquisador se lança numa pesquisa psicanalítica, ele faz

também o papel de Therapon (...) ele não vai descobrir, ele vai permitir que se descubra, permitir que algo tire a cobertura de cima de si próprio, vai permitir que se dê uma aletheia, um desesquecimento, já que as águas do rio Lethes eram as águas do esquecimento. Uma aletheia era uma espécie de desvelamento, de desesquecimento, para os gregos. Algo que já está lá surge por sua força, numa reconstrução que compromete o Therapon, quer dizer, compromete o companheiro dessa aventura de construção de um sentido humano (Herman apud Silva, 1993).

O desesquecimento (crítica imanente?) carece, dadas as condições alienadas da prática educativa (em especial por que a práxis demanda o constante acionamento de mecanismos de defesa), de detonadores de associações simbólicas. Se o orientador assumir tal lugar, corre o risco de inverter o processo, regredindo a práticas de pedagogia fragmentada: separação entre o pensar e o executar e cristalização da polaridade mestre/aprendiz. Uma das vias que pode recolocar o orientador na posição de companheiro de aventura é o recurso à literatura, devido ao seu caráter de depositária dos conteúdos inconscientes acumulados ao longo das histórias do gênero e dos sujeitos humanos. A exigência ética encontra solução de continuidade na compreensão de que o processo de formação inclui conteúdo estético.

Encontro em Freitag (1994): um estudo sobre os conteúdos pedagógicos dos romances de formação (*Bildungsromans*). Para a autora, a relação entre Literatura e Educação assume, em algumas épocas, o caráter de parentesco. No Século das Luzes, há mesmo uma assimilação da educação ao texto literário. A opinião de Bolle (1997) enfatiza os limites desse tipo de literatura. Para o autor, a discussão a respeito dos romances de formação deve se dar no interior do debate sobre as diversas possibilidades de tradução da palavra *Bildung*: Bolle considera a literatura de formação como resposta à Grande Revolução. A *Bildung*, juntamente com o programa de uma educação estética a mais ampla possível, foram o modelo alternativo com que Goethe e Schiller imaginaram a emancipação político-social, dentro dos parâmetros do idealismo alemão de uma utopia não sangrenta (p. 19).

O conflito entre classes é substituído por um projeto de entendimento. A *Bildung* e a idéia de educação estética enquadram-se no ideário burguês de emancipação. A

indústria cultural pode ser entendida como exacerbação perversa da tendência apontada por Bolle: ao invés de alternativa à transformação social, configura-se como obstáculo. Se a grande arte traz poucas promessas mas alimenta a consciência da privação, a indústria cultural promete tudo e não realiza nada (Rouanet, 1989: 127). A alternativa estética de formação do educador adiciona à auto-reflexão sobre o cotidiano a elaboração dos conteúdos de grandes obras como chave para que a consciência da privação se traduza em auto-emancipação.

A Benjamin (1985) interessa o impacto negativo do romance (livro) sobre a capacidade de produzir pessoas que contem as histórias como elas devam ser contadas: experiências transmitidas de modo benevolente, ou ameaçador, narrativas de países longínquos, que nos permitam lidar com a nossa própria juventude. A ingenuidade em acreditar que o progresso técnico transformaria os homens antigos em criaturas inteiramente novas, dignas de serem vistas e amadas (117) é substituída por uma pobreza crescente de experiências comunicáveis. Narrar é cada vez menos praticado; o silêncio se torna a expressão dos novos tempos!

Aparentemente, Benjamin sugere o romance como agente da redução da capacidade de ensinar por meio de histórias vividas/contadas. Mas o romance (a indústria do livro) é tão somente o motivo inicial da crítica à pobreza estética, que elege como monumento o individualismo burguês, e à compreensão (desprovida de ética) a respeito do progresso técnico¹⁰.

A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes, e que não recebe conselhos, nem sabe dá-los (1985: 200). A arte de narrar define, pois, a sabedoria - o lado épico da verdade está em vias de extinção. Na narrativa, a associação ouvinte-narrador exige a pergunta sobre o que aconteceu depois; no romance, a palavra FIM, justaposta na última página após a última linha, convida o leitor a refletir sobre o sentido de uma vida. O romance anuncia a morte, ao menos no sentido figurado.

[...] o romance não é significativo por descrever pedagogicamente um destino alheio; graças à chama que o consome, pode dar-nos o calor que não podemos encontrar em nosso próprio destino. O que seduz o leitor no romance é a esperança de aquecer sua vida gelada com a morte descrita

no livro (Benjamin, 1985, p. 214).

Há, portanto, um caminho possível para o romance ser ponto de partida para que os sujeitos humanos (presentemente ainda indivíduos) realizem sua aletheia. A pergunta que se impõe é se há um lado épico na vida dos que se tornam educadores (um bom começo para que se possa reconhecer o lado épico que nos tornará dignos de sermos vistos e amados). Para responder, o educador carece de elaborar a possibilidade de se auto-estabelecer enquanto Therapon.

Se há essa possibilidade (a utilização dos romances como ponto de partida para o resgate das experiências vividas dos futuros professores, para se tornarem fonte de sabedoria) vale estudar as relações que permitem a produção dos romances de formação enquanto tal e as determinações que os incluem como exemplo da tese de Adorno (cf. Freitag, 1994): a obra de arte sendo simultaneamente crítica do passado, recusa do presente inaceitável e promessa de uma felicidade ainda não atingida¹¹. Talvez um bom guia para decidir pela inclusão de uma determinada obra como passível de utilização em processos de esclarecimento interno seja o estudo das contribuições de Freud a respeito dos escritores criativos.

Nós leigos, sempre sentimos uma intensa curiosidade (...) em saber de que fontes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes (1976d, p. 149).

O que intriga Freud é que nem a mais clara compreensão dos determinantes da escolha de seu material (fornecida pela teoria literária) é suficiente para transformar pessoas comuns em escritores. O autor, para explicar tanto o fenômeno de produção do texto, como as emoções que provoca, postula que o escritor criativo faz o mesmo que a criança que brinca, ao criar um mundo de fantasia que ele leva muito a sério¹². Uma grande quantidade de emoção é investida na obra, sendo mantida, ao mesmo tempo uma separação nítida entre ela e a realidade¹³.

A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, conseqüências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e

muitos excita; momentos que em si são realmente penosos podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores [...] (1976d, p. 150).

Voltando aos romances dos escritores criativos, Freud salienta um aspecto recorrente: todos possuem um herói, centro de interesse e simpatia e de alguma forma protegido por uma Providência especial. Essa invulnerabilidade é que lhe permite reconhecer no herói, de imediato, Sua Majestade o Ego, o herói de todo devaneio e de todas as histórias (1976d, p. 155). O processo de produção das obras criativas segue caminho análogo ao do fantasiar: uma poderosa experiência no presente desperta a lembrança de outra anterior (geralmente de sua infância); origina-se, então, um desejo que virá a ser realizado na obra. Por esse raciocínio, segue-se que na própria obra estão revelados os elementos da ocasião motivadora no presente e da lembrança antiga. O que diferencia os homens comuns dos escritores criativos é que...

[...] o indivíduo que devaneia oculta cuidadosamente suas fantasias dos demais, porque sente ter razões para se envergonhar das mesmas. Devo acrescentar agora que, mesmo que ele as comunicasse para nós, o relato não nos causaria prazer. Sentiríamos repulsa ou permaneceríamos indiferentes ao tomar conhecimento de tais fantasias. Mas quando um escritor criativo apresenta suas peças ou nos relata o que julgamos ser seus próprios devaneios, sentimos um grande prazer, provavelmente originário da confluência de muitas fontes (1976d, p. 157).

Uma das fontes é a suavização do caráter de seus devaneios egoístas por meio de alterações e disfarces, subornando os leitores com o prazer formal (estético), sob o qual apresenta suas fantasias. O escritor nos oferece a oportunidade de nos deleitarmos com nossos próprios devaneios sem auto-acusações ou vergonha. Os romances de formação, como elementos de auto-reflexão, propiciam a oportunidade de o professor elaborar os desejos recalçados desde o momento em que se “decidiu” por essa ocupação. Herói infeliz (o professor sofre de um complexo de sonhador, onde estão imbricados os traços infantis de muitos professores com os traços infantis

de muitos alunos, Adorno, 1992: 66), freqüentando uma escola que cada vez mais se lhe impõe como presente inaceitável, sobra o recurso ao devaneio. Se as características dessas fantasias são do tipo que necessita ser ocultado, só o fortalecimento da autoconsciência retirará essas amarras. Isso porque, no presente inaceitável, estão conjugados fatores internos e externos de recalçamento. O processo fragmentado de formação só propicia a crítica dos fatores externos produtores da infelicidade. Esse tratamento é insuficiente às necessidades de emancipação impostas pelas condições de alienação de nosso tempo. Sem abandonar o combate aos constrangimentos externos (que, em última instância, possuem suas raízes no compartilhamento socialmente difundido de constrangimentos internos)¹⁴, deve-se apresentar aos professores em trabalho/formação a oportunidade desse combate interno. Em Adorno, a formação cultural possui substrato desalienante. O obscurantismo investe na formação travada (semi-cultura). A disseminação da semi-formação corresponde a uma regressão na formação. Nem todo processo educativo, portanto, pode ser considerado formação, visto a meia-experiência não ser caminho para a experiência, assim como a meia-verdade também não conduz à verdade; uma e outra são inimigas mortais da *Bildung*. A formação sem o momento da liberdade distancia os sujeitos, produzem apenas reflexão vazia. A crise da formação cultural não se resolve por reformas pedagógicas isoladas; embora necessárias, podem reforçá-la tanto pelo seu efeito de abrandamento das reivindicações como por dispensar a reflexão sobre o poder da realidade extrapedagógica. Isso não implica o adiamento da crítica e da elaboração de alternativas à coisificação da cultura (transformação de seus conteúdos objetivos em mercadoria). Muito menos deve-se esquecer a antinomia da idéia de formação: se esta possui como condições a autonomia e a liberdade, remete a estruturas pré-colocadas a cada indivíduo, sendo, portanto, heterônoma em relação a quem pretende formar.

E por meio de quais processos podem os indivíduos perceberem e superar sua semi-formação? Mais uma vez Freud pode ajudar. Em primeiro lugar, é preciso compreender que não basta enunciar os aspectos semi-culturais do cotidiano para que os professores possam se auto-estabelecer enquanto sujeitos de sua *Bildung*. Vale lembrar que

informar ao paciente aquilo que ele não sabe porque reprimiu é apenas

um dos preliminares do tratamento. Se o conhecimento acerca do inconsciente fosse tão importante para o paciente, como as pessoas sem experiência de psicanálise imaginam, ouvir conferências ou ler livros seria suficiente para curá-lo. Tais medidas, porém, têm tanta influência sobre a doença nervosa como a distribuição de cardápios numa época de escassez de víveres tem sobre a fome (1974e, p. 211).

Mas o autor afirma mais adiante que o psicanalista silvestre¹⁵ é um problema mais grave pelos danos que causa à psicanálise, do que ao paciente. Afinal de contas, é possível que a partir da constatação inepta, o paciente (passada a fase do insulto ao médico) tome alguma providência no sentido da sua recuperação. Em um caso que estuda, Freud considera que o médico anterior causou menos mal (pelo seu apressado apontar da sexualidade como origem dos distúrbios em uma senhora) do que faria uma autoridade respeitada que diagnosticasse algum tipo de neurose vasomotora.

Ora, é possível que as anotações aqui expostas estejam de alguma forma carregadas de selvageria, mas considero o presente momento das nossas investigações críticas a respeito dos motivos (internos) que conduzem uma série de jovens ao magistério como etapa importante para superarmos a presente crise de formação cultural.

Notas

¹ [...] processo muito comum que vai desde o delírio ao pensamento normal. No tratamento psicanalítico, em certos casos é fácil demonstrar ao paciente o caráter artificial das motivações invocadas e incitá-lo, assim, a não se contentar com elas; em outros, os motivos racionais são particularmente sólidos [...], mas mesmo assim pode ser útil colocá-los 'entre parênteses' para descobrir as satisfações ou defesas inconscientes que a eles se juntam (Laplanche & Pontalis, 1995, p. 423). Por sua vez, Rouanet descreve a racionalização como um processo em que a tenacidade do real é invocada contra a terapia (delirante é o discurso do analista), um discurso híbrido em que a verdade é posta a serviço da mentira (1989, p. 109)

² Tudo o que, nos atos e palavras do analisando durante o tratamento psicanalítico se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente. Por extensão, Freud falou da resistência à psicanálise para designar uma atitude de oposição às suas descobertas na medida em que elas revelavam os desejos inconscientes e infligiam ao homem um "vexame psicológico" (Laplanche & Pontalis, p. 458).

³ As relações entre ideologia e ação precisam ser entendidas como expressando um potencial.

⁴ Conteúdos manifestos e conteúdos latentes estão sendo utilizados na acepção dada por Freud

(1976a) nos seus estudos sobre a interpretação dos sonhos.

⁵ Os motivos de que estamos falando são, como indiquei anteriormente, quase sempre inconscientes e a simples enumeração de fatos inconscientes é ociosa, como se sabe, enquanto as pessoas nas quais eles se manifestam não os esclareçam a si mesmas por sua própria e espontânea experiência, enquanto os esclarecimentos lhes cheguem do exterior (Adorno, 1992, p. 69).

⁶ Segundo Rouanet, tanto Adorno como Horkheimer recusavam-se a reduzir o freudismo ao marxismo, ou o marxismo ao freudismo. A relação seria dialógica e não sistemática. No máximo são duas falas que se confirmam, se refutam, se cancelam; dois motivos em contraponto no interior de uma sinfonia, mais do que duas teorias, no interior de um sistema. Mas uma sinfonia atonal, shoenberguiana, dissonante, às vezes cacofônica, em todo caso irreduzível à sonoridade clássica e fundada na recusa de qualquer entrelaçamento melódico. (1989, p. 76). O uso combinado de categorias marxistas e freudianas é determinado pelas exigências do seu objeto, a crítica da cultura tanto *através* de Marx e Freud como *contra* Marx e Freud.

⁷ Na acepção dada por Freud (1976b).

⁸ As categorias mundo do trabalho e mundo vivido serão aqui utilizadas de acordo com a definição proposta por Habermas. Sobre as duas, vale conferir a análise de Macedo (1997) ou recorrer ao próprio Habermas (1987).

⁹ O próprio Herman (cf. Silva, 1993) aponta como Pátroclo (Therapon de Aquiles na Odisséia) paga com a própria vida a ousadia de se travestir em Herói.

¹⁰ [...] *nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes* (Benjamin, 1985, p. 198).

¹¹ *Os grandes artistas jamais foram aqueles que encarnaram o estilo da maneira mais íntegra e perfeita, mas aqueles que acolheram o estilo em sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento, como verdade negativa. No estilo de suas obras, a expressão conquistava a força sem a qual a vida se dilui sem ser ouvida. [...] Em toda obra de arte, o estilo é uma promessa [...] Essa promessa da obra de arte de instituir a verdade imprimindo a figura nas formas transmitidas pela sociedade é tão necessária quanto hipócrita. Ela coloca formas reais do existente como algo de absoluto, pretextando antecipar a satisfação nos derivados estéticos delas. Nessa medida, a pretensão da arte é sempre, ao mesmo tempo, ideologia. [...] O elemento graças ao qual a obra de arte transcende a realidade, de fato, é inseparável do estilo. Contudo, ele não consiste na realização da harmonia [...] mas nos traços em que aparece a discrepância, no necessário fracasso do esforço apaixonado em busca da identidade. Ao invés de se expor a esse fracasso, no qual o estilo da grande obra de arte sempre se negou, a obra medíocre sempre se ateve à semelhança com outras [...] A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social* (Horkheimer & Adorno, 1985, p. 122-3).

¹² A obra literária (como o devaneio) é uma continuação do que foi o brincar infantil.

¹³ O adulto envergonha-se de suas fantasias. Prefere confessar suas faltas a suas fantasias, acredita que é o único a possuí-las (Freud, 1976d, p. 151). Esse sentimento de culpa decorre do fato de que dele se espera uma atuação no mundo real. Por outro lado, alguns dos desejos que provocaram suas fantasias são de tal gênero que é essencial ocultá-las. (...) envergonha-se de suas fantasias por serem infantis e proibidas (p. 151). O autor relaciona as seguintes características do fantasiar: a pessoa feliz nunca fantasia (só a insatisfeita); as forças motivadoras da fantasia são os desejos insatisfeitos (toda fantasia é uma correção da realidade insatisfatória); os desejos motivadores variam de acordo com sexo, caráter e circunstâncias dividindo-se em dois grupos principais (desejos

ambiciosos - destinados a elevar a personalidade do sujeito ou desejos eróticos). A fantasia flutua em três tempos: é um trabalho mental vinculado a uma impressão atual (ocasião motivadora no presente, despertando o desejo do sujeito); é um retrocesso à lembrança de uma experiência anterior na qual o desejo foi realizado e é uma criação de uma situação referente ao futuro (realização do desejo). Dessa forma, o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une (Freud, 1976d, p. 153).

¹⁴ Sobre como esse processo reflete-se nas imagens socialmente compartilhadas de professor conferir Adorno (1992) e Sobreira (1998).

¹⁵ Alguns tradutores preferem psicanálise selvagem.

Bibliografia

- ADORNO, T. W. Tabus a respeito do professor. In: OLIVEIRA, Newton Ramos de (org.). *Quatro textos clássicos*. Araraquara/São Carlos: UNESP-UFSCar, 1992. P. 57-72.
- . Teoria da semicultura. *Educação & Sociedade*. Campinas, Papius/CEDES, 56, XVII, dez., 1996, p. 388-411.
- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D.J. & SANFORD, R. N. *The authoritarian personaliy* (abridged edition). New York: W. W. Norton & Company, 1982.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- ANZIEU, D. *Os métodos projetivos*. Rio de Janeiro: Campus, 1978.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. V. I. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOLLE, W. A Idéia de formação na modernidade. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo/Curitiba: Cortez & Editora da UFPR, 1997. p. 9-32.
- FREITAG, B. *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- FREUD, S. A Interpretação dos sonhos. In: —. *Obras completas* (IV e V). Rio de Janeiro: Imago, 1976a.
- . Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: —. *Obras completas* (VII). Rio de Janeiro: Imago, 1976b. p. 118-219.
- . Delírios e sonhos na Gradiva de Jensen. In: —. *Obras completas* (IX). Rio de Janeiro: Imago, 1976c. p. 13-100.
- . Escritores criativos e devaneio. In: —. *Obras completas* (IX). Rio de Janeiro:

- Imago, 1976d. p. 147-160.
- . Psicanálise silvestre. In: ——. *Obras completas* (XI). Rio de Janeiro: Imago, 1976e. p. 205-216.
- HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1987.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. *Vocabulário de psicanálise*. Santos: Martins Fontes, 1995.
- MACEDO, E. H. Mundo do trabalho e mundo da vida: uma experiência vivida. In: MARKERT, W. (org.). *Formação profissional no Brasil: reflexões teóricas e análises de sua práxis*. Rio de Janeiro: Paratodos, 1997. p. 47-71.
- MARKERT, W. Teoria crítica e teoria educacional. Esboço de uma teoria crítica da sociologia da educação na Alemanha. *Educação & Sociedade*, Campinas, Papius/CEDES, 40, XII, 1991. p. 402-418.
- MEZAN, R. Que significa “pesquisa” em psicanálise. In: SILVA, Maria Emilia Lino da. *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papius, 1993. p. 49-90.
- ROUANET, S. P. Teoria crítica e psicanálise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- SILVA, M. E. L. da. Uma aventura: a tese psicanalítica (entrevista com Fábio Herman). In: ——. *Investigação e psicanálise*. Campinas: Papius, 1993. p. 133-158.
- SOBREIRA, H. G. O trabalho como princípio educativo na formação do professor. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ/FACED, 1995. Mimeo.
- SOBREIRA, H. G. Perspectivas na formação de professores. In: PUCCI, B.; ZUIN, A.A.S.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. *A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação*. Petrópolis/São Carlos: Vozes/ UFSCar, 1998. p. 195-216.