

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, FOUCAULT E CASTORIADIS NO CADINHO DO ALQUIMISTA: RETROSPECTIVA E PERSPECTIVAS

Marcos Aurelio Zanlorenzi<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Paraná - UFPR  
marcos.zan@terra.com.br

### Resumo:

A partir de um olhar retrospectivo sobre as pesquisas que realizei durante o mestrado e o doutorado procuro, por meio deste texto, não apenas apresentar os principais conceitos trabalhados e alguns dos possíveis fios condutores entre as duas pesquisas, mas também apontar, a partir das mesmas, uma perspectiva alternativa às relações hierárquicas comumente estabelecidas no ambiente escolar e que tem no ensino da matemática um de seus principais instrumentos.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; relações de poder; cuidado de si, autonomia, *parrhesía*.

Este texto tem o objetivo de apresentar as pesquisas que realizei durante o mestrado e o doutorado<sup>2</sup> no período de 2002 a 2009, respectivamente intituladas “*Relações de Poder e Educação Matemática: horizontes para uma Filosofia da Educação Matemática*” e “*O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática*”. Essas pesquisas tiveram, no seu conjunto, o objetivo de investigar e analisar a ocorrência de relações assimétricas de poder que se estabelecem no âmbito da Educação Matemática e problematizar as inter-relações entre liberdade, ética e autonomia como elementos fundamentais na possibilidade de constituição de processos autogestionários como formas, entre as muitas possíveis, de resistência a essas relações de poder. Os dois trabalhos se constituem como reflexões teóricas, se por teoria entendermos “um gênero de pensamento e de escrita que pretende questionar e reorientar as formas dominantes de pensar e de escrever em um campo determinado”. (LARROSA, 2002, p.35)

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, linha de pesquisa Educação Matemática e professor adjunto da UFPR Setor Litoral.

<sup>2</sup> Ambos cursados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Ou seja, apesar de se caracterizarem por pesquisas que dificilmente se enquadrariam como utilitárias ou de aplicação prática, as mesmas não abdicam da tentativa de iluminar e modificar práticas. É nesse sentido que este texto também tem o objetivo de apontar uma perspectiva de atuação voltada para o fortalecimento de práticas emancipatórias por parte de professores e estudantes. Perspectivas essas pautadas na busca por “algumas respostas para a famosa questão nietzschiana – *que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?*”<sup>3</sup> –, para, a partir daí nos lançarmos adiante para novas perguntas, num processo infinito cujo motor é a busca de uma existência diferente para nós mesmos e, se possível, uma existência melhor”. (VEIGA-NETO, 2003, p.12)

Para tanto, a estrutura deste texto utiliza elementos da alquimia como pano de fundo que permite combinar liberdade, ética, poder, autonomia, autogestão e heteronomia, amalgamados a partir das perspectivas teóricas de Michel Foucault e Cornelius Castoriadis. Assim, cada seção deste artigo é desenvolvida de forma análoga às etapas de um processo alquímico na busca da pedra filosofal, aqui entendida como encontro do alquimista/pesquisador consigo mesmo.

## **1. Nigredo: Castoriadis como primeira matéria prima**

Na primeira etapa do processo alquímico, o alquimista é levado a travar conhecimento com um lado desconhecido e sombrio. É por isso que o termo utilizado para designar esta fase, “nigredo”, está ligado à cor do chumbo e remete ao que é difícil, pesado e que, portanto, comumente causa sofrimento. Nesse mergulho para o desconhecido, rumo à Grande Obra<sup>4</sup>, é comum ao alquimista o acometimento de depressão, de melancolia e até do abandono da ação.

Foi por isso que em “*O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática*” escolhi esta etapa para trabalhar a obra de Castoriadis que, naquele momento, se constituía numa espécie de “lado sombrio” do trabalho, em virtude do pouco conhecimento que tinha de sua obra. Isso se potencializou com o momento da qualificação,

---

<sup>3</sup> Itálicos do autor.

<sup>4</sup> A Grande Obra consiste, principalmente, em que o homem acreditando em si mesmo, compreenda a realidade e tenha controle absoluto de todas as suas faculdades a fim de construir o seu futuro. É a emancipação da sua vontade que vai lhe assegurar esse domínio sobre si. Para isso, a primeira tarefa do alquimista consiste na busca do que é chamada Matéria Prima. O fato de tradicionalmente ser chamada de Pedra dos Filósofos, pode nos dar uma ideia da importância dessa substância que, transformada e aperfeiçoada pela arte, acaba por se converter na Pedra Filosofal. (ZANLORENZI, 2009, p. 11)

no qual me foi sugerido o abandono dessa empreitada, na medida em que o diálogo entre Foucault e Castoriadis era considerado dissonante. Contudo, a necessidade de encontrar a Pedra Filosofal me levou a mergulhar no “caos” dos conceitos que fundamentam a obra de Castoriadis, conceitos como a autonomia, a heteronomia, a liberdade, a instituição, o simbólico e o imaginário.

Nesse mergulho foi possível perceber que as noções de autonomia e heteronomia surgem já na aurora do seu trabalho e, juntamente com outros conceitos, passam a constituir a centralidade de sua obra, não apenas como noções filosóficas ou epistemológicas, mas principalmente como noções políticas. Isso se deve à sua constante preocupação com a questão revolucionária da sociedade ou, mais especificamente, com a possibilidade de uma sociedade autotransformável, assentada na auto-organização das coletividades envolvidas. Para ele

[...] se uma nova sociedade deve surgir da revolução, ela só pode ser constituída com base no poder dos organismos autônomos da população, estendido a todas as esferas da atividade e da existência coletivas: não apenas à “política” em sentido estrito, mas à produção e economia, à vida quotidiana, etc. Ou seja, autogoverno e autogestão [...], assentando-se na auto-organização das coletividades envolvidas. (CASTORIADIS, 2002, p. 438)

Ou seja, é combatendo de forma efetiva todas as esferas daquilo que ele chama de instituição heterônoma da sociedade como, por exemplo, o sistema educacional na forma que o conhecemos hoje, que a auto-organização da sociedade passa a ter algum sentido.

Continuando pelas trilhas e sendas do pensamento de Castoriadis foi possível também apreender como ele caracteriza outras noções necessárias para a compreensão da autonomia. Uma delas é a noção de “instituição”, comumente entendida como “organização” ou “estabelecimento”. Castoriadis, contrariamente, a define como sendo “[...] uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações variáveis um componente funcional e um componente imaginário”. (CASTORIADIS, 2000, p.159)

Para ele, ainda que a componente funcional seja comumente considerada mais importante por abranger as necessidades relativas à nossa sobrevivência individual e/ou coletiva, não podemos esquecer que a instituição se constitui também por sua dimensão simbólica. Em suas próprias palavras,

tudo o que se nos apresenta no mundo social-histórico está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais e coletivos [...], os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica. (CASTORIADIS, 2000, p.142)

Apesar de o simbólico participar de forma determinante em muitos aspectos da vida em sociedade, subsiste nele algo fundamental na constituição da instituição, mas que não é do âmbito do simbólico. Trata-se do imaginário, considerado por Castoriadis como a pedra fundamental da criação social e histórica. Divergindo daqueles que entendem o imaginário apenas como imagem de alguma coisa, ele vai definir o imaginário de duas formas distintas e que constituem elementos fundamentais para compreendermos o seu projeto de autonomia. Primeiramente ele vai conceituar o que chamou de imaginário radical como sendo a “[...] faculdade originária de pôr ou dar-se, sob a forma de representação, uma coisa e uma relação que não são (que não são dadas na percepção) ou nunca foram”. (CASTORIADIS, 2000, p.154) Nesse sentido, o imaginário radical, ou ainda, a imaginação criativa é considerada por ele como algo inerente ao ser humano.

Cabe destacar que Castoriadis distingue essa capacidade criativa, dos processos de descoberta e de produção, na medida em que, na descoberta, estamos tratando de algo que “já era”, de algo que já existia e, no processo de produção, nos referimos à cópia de algo também já existente. Esses dois casos nos mantêm, segundo Castoriadis, no âmbito da *techné*, enquanto que o processo de criação, semelhante à Arte quando cria um poema ou uma sinfonia, por exemplo, nos remete à esfera da *poiésis*. (ZANLORENZI, 2009, p. 19)

Castoriadis também vai conceituar o que chamou de “magma” de significações imaginárias sociais atuantes e em uso por uma determinada sociedade ou, de forma abreviada, de imaginário efetivo. Fundado no imaginário radical, o imaginário efetivo constitui o conjunto de significações que caracterizam a identidade de cada sociedade e por meio das quais vivem os seres humanos que a ela pertencem. Portanto, é nele que estruturamos nossa forma de olhar, de existir, de educar os indivíduos, enfim, de nos relacionarmos com o mundo em uma determinada época.

É dessa forma que o imaginário e o simbólico se relacionam. É na articulação entre o simbólico e o imaginário – onde o primeiro se utiliza do segundo não apenas para se manifestar, mas principalmente para existir, e onde o segundo pressupõe o primeiro – que

surge a possibilidade para autonomia. Mas, afinal, o que é isso, autonomia para Castoriadis?

Para responder a essa pergunta ele vai recorrer à psicanálise, visto que entende que para que possamos compreender o que é uma sociedade autônoma é preciso, primeiramente, compreendermos o que é um indivíduo autônomo. Portanto, na sua primeira definição para a autonomia individual ele vai afirmar que é

[...] o domínio do consciente sobre o inconsciente. [...] o pressuposto e ao mesmo tempo o resultado da ética tal como a viram Platão ou os estóicos, Spinoza ou Kant. [...] Se à autonomia, a legislação ou a regulação por si mesmo, opomos a heteronomia, a legislação ou a regulação pelo outro, a autonomia é minha lei, oposta à regulação pelo inconsciente que é uma lei outra, a lei de outro que não eu. (CASTORIADIS, 2000, p.123-124)

Cabe destacar que esse “outro” ao qual ele se refere é o discurso do outro que está em mim, ou seja, é o discurso do inconsciente e que representa tudo aquilo que o indivíduo recebeu socialmente e que estabelece com o imaginário vivido uma relação de domínio tornando o indivíduo estranho a si mesmo, alienando-o. Assim, para que tenhamos autonomia individual o “meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e que me domina: fala por mim. Esta elucidação indica de imediato a dimensão *social* do problema”. (CASTORIADIS, 2000, p.124)

Para isso é preciso um trabalho sobre si mesmo por parte do indivíduo. Não se trata, entretanto, apenas de uma tomada de consciência, mas de uma mudança de atitude em relação a si mesmo. Trata-se de estabelecer outra relação entre o discurso do Outro – que não pode ser eliminado totalmente, na medida em que o indivíduo é transpassado pelo mundo – e o seu discurso.

A importância desse conceito de autonomia individual é fundamental no pensamento de Castoriadis, na medida em que é a partir dele que é possível compreender a sua definição de práxis como sendo “este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”. (CASTORIADIS, 2000, p.94) É na compreensão de como esse sujeito se relaciona com o mundo e com os outros, que é possível pensarmos uma educação para a autonomia – que remete à ideia da ação de uma liberdade sobre outra liberdade – sem que isso se constitua numa contradição nos termos.

Aqui cabem alguns cuidados quanto ao conceito de liberdade, “uma dessas detestáveis palavras que têm mais valor do que sentido”. (VALÉRY<sup>5</sup> apud NOVAES, 2002, p. 07). Não se trata aqui da velha ideia abstrata de liberdade pura, ligada a um sujeito fictício e fundada apenas em normas e valores já estabelecidos, contida nos princípios liberais. Para Castoriadis a liberdade individual efetiva está ligada ao sujeito da práxis, logo, se não existirem indivíduos livres, também não existirá coletividade livre. Conseqüentemente, para ele a autonomia somente pode ser concebida no âmbito das relações sociais ou, resumidamente, é

[...] porque a autonomia não é eliminação pura e simples do discurso do outro, e sim elaboração desse discurso, onde o outro não é material indiferente porém conta para o conteúdo do que ele diz, que uma ação intersubjetiva é possível e que não está fadada a permanecer inútil ou a violar por sua simples existência o que estabelece como seu princípio. É por isso que pode existir uma política de liberdade e que não ficamos reduzidos a escolher entre o silêncio e a manipulação, nem mesmo à simples consolação. [...] É, enfim, porque a autonomia como a definimos, conduz diretamente ao problema político e social. A concepção que apresentamos mostra ao mesmo tempo que não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos e que sua realização só pode conceber-se plenamente como empreitada coletiva. (CASTORIADIS, 2000, p.129)

Foi esse mergulho no “caos” dos conceitos de Castoriadis que fez com que alguns emergissem em “*O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática*” e pudessem ser decifrados e utilizados, posteriormente, nas demais etapas do processo alquímico.

A etapa seguinte do processo, denominada de *Conjunctio Oppositorum*, é um dos pontos culminantes da Grande Obra. É o momento do encontro e da fusão de substâncias opostas a fim de coroar o trabalho alquímico. Para tanto esta etapa do processo foi dividida em dois momentos. Primeiramente o chamado Albedo, em que trabalhei forjando a matéria prima II, elemento fundamental no processo de busca da Grande Obra e, onde já podemos perceber pontos de fusão com os componentes que constituem a matéria prima I, utilizada no Nigredo. E, em segundo lugar, o chamado Rubedo, onde busquei a perfeita integração dos componentes constituintes das duas matérias primas utilizadas no processo. Vamos a eles.

---

<sup>5</sup> VALÉRY, P. *Flutuações sobre a liberdade*. 1938.

## 2. Albedo: Foucault como segunda matéria prima

Considerada no processo alquímico como uma etapa de purificação e de branqueamento, o albedo é um momento no qual não existe o mesmo sofrimento que no nigredo e os processos tendem a fluir mais facilmente. Contudo, isso pode iludir o alquimista que, mergulhado numa análise sem fim, pode comprometer todo o processo por não perceber o esgotamento das forças dos elementos utilizados.

Assim, por conta de já ter utilizado Foucault em *“Relações de Poder e Educação Matemática: horizontes para uma Filosofia da Educação Matemática”* ele foi escolhido para esta etapa do processo alquímico em *“O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática”*. A diferença da utilização da perspectiva teórica foucaultiana nos dois trabalhos está no foco dos conceitos analisados. Apesar da dificuldade em sistematizar e periodizar a obra de um autor como Foucault, compartilho da forma como Veiga-Neto (2003) realiza isso, a partir de uma tripartição proposta por Miguel Morey, estabelecendo o que chama de três domínios foucaultianos: o “ser-saber” (onde predomina a sua arqueologia e se dedica à questão dos saberes); o “ser-poder” (com predomínio da sua genealogia, dedicado à questão das relações de poder); e o “ser-consigo” (com predomínio da ética, onde o foco é a maneira como cada um se relaciona consigo mesmo).

Assim, em *“Relações de Poder e Educação Matemática: horizontes para uma Filosofia da Educação Matemática”* utilizo o segundo domínio, o “ser-poder”, a fim de entender como se dão as relações de poder no âmbito da Educação Matemática. Para isso, o trabalho começa com um levantamento histórico das múltiplas faces desse fenômeno chamado poder, que se inicia com Aristóteles, passando por Maquiavel, Hobbes até Lebrun. Por meio desse levantamento foi possível perceber, de um modo geral, uma visão topológica de poder, onde o mesmo está ligado à ideia de força exercida pelo Estado.

Para Foucault, no entanto, essa concepção de poder não faz sentido e, por meio de sua análise genealógica<sup>6</sup>, vai mostrar que “O” poder não existe como algo que pode ser concentrado nas mãos de alguém ou em algum lugar. Para ele o poder é

---

<sup>6</sup> O método genealógico inaugurado por Nietzsche na sua *“Genealogia da Moral”* supõe que as verdades não devem ser consideradas em si mesmas, pois só possuem sentido quando ligadas à sua origem. A genealogia foucaultiana distingue-se por não procurar as origens e as continuidades históricas, mas “marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda a finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência, os instintos. [...] e até definir o ponto de sua lacuna, o momento que eles não aconteceram. [...] Ela se opõe à pesquisa da ‘origem’.” (FOUCAULT, 1979, p. 15 – 16)

[...] nunca é aquilo que alguém detém, tampouco é o que emana de alguém. O poder não pertence nem a alguém nem, aliás, a um grupo; só há poder porque há dispersão intermediações, redes, apoios recíprocos, diferenças de potencial, defasagens, etc. É nesse sistema de diferenças, que será preciso analisar, que o poder pode se pôr em funcionamento. (FOUCAULT, 2006, p. 07)

Explicitado como Foucault entende o poder, o trabalho segue buscando verificar como as relações de poder acontecem no ambiente escolar. Ainda que Foucault não tenha se dedicado exaustivamente à análise da escola, a partir do que ele chama de poder disciplinar é possível estabelecer relações com essa que é, ao lado do hospital, do quartel e da prisão, chamada de instituição de sequestro. Por sua importância – por nele podermos encontrar o embrião de um novo poder, que se exerce não mais apenas sobre os indivíduos, mas sobre as coletividades, o chamado “biopoder” – o poder disciplinar também é um dos elementos amalgamados em *“O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática”*.

Tendo o corpo como objeto e alvo de inscrição, é o poder disciplinar que permite a imposição de uma relação de docilidade-utilidade com o objetivo de fabricar corpos submissos. Mas, para isso, primeiramente é necessário que a disciplina confine e distribua os indivíduos de forma espacial. Na escola, isto se dá por meio da correspondência biunívoca entre o indivíduo e o espaço. Dessa forma,

[...] o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. [...] A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. J. B. de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma série de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor. (FOUCAULT, 2002, p.126)

Entretanto, não basta organizar o espaço. É necessário capitalizar o tempo que, para isso, é decomposto e organizado com a função de indicar em que estágio o indivíduo se encontra a fim de prescrever a cada um os exercícios necessários para atingir o aproveitamento desejado.

Esse é o tempo disciplinar que se impõe pouco a pouco à prática pedagógica – especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorrem essas séries. (FOUCAULT, 2002, p.135)

Contudo, para que essa maquinaria funcione, ela depende da utilização de três instrumentos: O olhar hierárquico (que explicita sobre quem se aplicam suas técnicas, fiscalizando-os), a sanção normalizadora (que exerce o papel de um pequeno mecanismo penal que, por meio de um sistema de gratificação-sanção permite que o poder disciplinar distribua os indivíduos em bons ou maus) e, numa combinação desses dois, um procedimento específico: o exame (que permite visibilidade sobre os indivíduos a fim de diferenciá-los e sancioná-los).

Nesse ponto, após explicitar de que forma as relações de poder permeiam o ambiente escolar, o trabalho segue buscando compreender como a escola utiliza a educação matemática como instrumento nessas relações de poder. Assim, a partir de um resgate histórico sobre a educação matemática foi possível perceber que os discursos que, ainda hoje, apresentam a matemática como uma ciência perfeita, que somente pode ser compreendida por alguns poucos escolhidos, considerados superiores, estão entre os principais contribuintes para o exercício do poder disciplinar na escola.

Como forma de exemplificar isso, na fase seguinte do trabalho me utilizei como opção metodológica, daquilo que Foucault chama de “a escrita de si” e, por meio de um exercício de memória, desenvolvo um trabalho autobiográfico no qual narro, na forma de uma fábula de um sujeito infame<sup>7</sup> não muito fictício, a minha história de vida com a matemática e as relações de poder que a permearam. O trabalho finaliza apresentando formas de resistência às relações assimétricas de poder, dentre as quais algumas formas de organizações autogestionárias, individuais, coletivas e pedagógicas.

---

<sup>7</sup> Em alusão ao texto de Foucault intitulado “*A Vida dos Homens Infames*”.

Como dito anteriormente, o referencial foucaultiano também foi utilizado em “*O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática*”, onde o elemento principal utilizado no albedo foi o terceiro domínio foucaultiano: o “ser-consigo”. Contudo, para que esse domínio pudesse ser mais bem compreendido foi necessário verificar como, para Foucault, se dá a passagem do “ser-poder” para o “ser-consigo”. Para isso, além do poder disciplinar, foram incorporados outros elementos como o biopoder e a governamentalidade ao processo alquímico.

Entretanto, o principal elemento nessa etapa do processo é o que Foucault chamou de “cuidado de si”, e que é composto por um conjunto de práticas voltadas para a constituição da própria vida em uma obra de arte ou, mais precisamente, para a constituição de uma estética da existência. Muito comuns na Antiguidade greco-romana e operacionalizadas por meio desse conjunto de práticas, denominadas “práticas de si”, as chamadas “tecnologias do eu” oportunizavam a condução, o controle e a ação, dos indivíduos sobre si mesmos.

Foi na análise desse conjunto de práticas e da sua relação com a liberdade e com a ética que me detive nessa etapa do trabalho. Assim, de forma resumida, Foucault pede que se retenha, sobre o princípio do “cuidado de si”, o seguinte:

Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. [...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo. Em segundo lugar, [...] é também uma certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior para [...] “si mesmo”. [...] implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Em terceiro lugar, [...] também designa sempre algumas ações, ações que vão ser exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí uma série de práticas [...] as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc. (FOUCAULT, 2004, p.14-15)

Com isso finaliza-se essa etapa do processo, na qual foram manipulados os elementos da matéria prima II a fim de explicitá-los e prepará-los para, juntamente com os elementos da matéria prima I, manipulados na etapa do Nigredo, serem submetidos ao calor do fogo, ao Rei Vermelho, onde irão adquirir novos significados. Estão preparados, portanto, para a próxima etapa: o Rubedo.

### 3. Rubedo: amalgamando as matérias primas

Momento de extrema liberação de energia, o Rubedo surge da tensão entre o Nigredo e o Albedo. É a etapa na qual os opostos se fundem liberando energia e gerando trabalho. É nesta fase que acontece a síntese, tanto do processo alquímico, quanto do próprio alquimista. Mais que a matéria utilizada, importa o procedimento, importa a prática do alquimista na manipulação das substâncias, uma prática que também se constitui como uma “prática de si”.

Essa foi a etapa do processo escolhida para a conjunção das perspectivas teóricas de Castoriadis e de Foucault, consideradas dissonantes, como já comentei anteriormente. Para tanto fiz um convite a meus possíveis leitores. Um convite para que realizassem o seguinte “experimento mental”.

Imagine o interior de um teatro. Um teatro de porte mediano, nada muito luxuoso porém, visto que o tema da peça que será encenada, apesar de ser considerado pela maioria das pessoas como importante, paradoxalmente também é considerado como desinteressante, não cativante. Na plateia, apenas o autor, o diretor e dois convidados que, a pedido do autor, aceitaram o convite para assistir ao ensaio tendo a liberdade para interagir com o diretor e com os atores por meio de sugestões em relação ao texto e à encenação. Trata-se, portanto, de um ensaio aberto. No palco, os atores representam o cotidiano de um curso de formação inicial de professores de Matemática. (ZANLORENZI, 2009, p. 82)

Assim, por meio desse experimento mental e usando-me de “licença poética” coloco os convidados, Castoriadis e Foucault, em diálogos fictícios que versam, no primeiro ato – que tenta mostrar a existência de relações entre as ações dos personagens inseridos em um espaço escolar disciplinador, com as relações existentes na sociedade – sobre a perspectiva de uma educação disciplinadora. Já no segundo ato – que trata de uma alternativa ao poder disciplinar na escola a partir da pedagogia construtivista – os convidados discutem a perspectiva de uma educação reformista que apesar de afirmar que se contrapõe aos mecanismos de poder do espaço disciplinar oferecendo a possibilidade de maior liberdade não percebe, contudo, que são liberdades reguladas pelo sistema. Dessa forma, ambos, Castoriadis e Foucault propõem um terceiro ato, no qual seria encenada a possibilidade de uma terceira via, alternativa às duas anteriores baseada numa nova ética, uma ética fundada nas “práticas de si” que permitam ao sujeito se autotransformar, ou seja, é a partir do exercício individual de práticas de liberdade – que compõem a ética de um

cuidado de si – que podemos viabilizar socialmente a introdução da libertação nas relações de poder como resistência ao controle e à dominação opressora.

Foi por meio desses diálogos, portanto, que conceitos fundamentais às obras desses dois autores foram confrontados e articulados na busca da pedra filosofal. Contudo, o trabalho apenas aponta possibilidades para o terceiro ato. Nesse ponto fiz um segundo convite aos leitores. Um convite para que continuassem o experimento mental e imaginassem como seria o roteiro do terceiro ato, ou seja, como ficaria a peça depois de pronta? Ou seja, era um convite para que terminassem o trabalho. Afinal, assim como Umberto Eco, também

Abstenho-me de impor uma escolha [entre as muitas conclusões possíveis]<sup>8</sup> não porque não queira escolher, mas porque a tarefa de um texto criativo é mostrar a pluralidade contraditória de suas conclusões, deixando os leitores livres para escolher – ou para decidir que não há escolha possível. Nesse sentido, um texto criativo é sempre uma Obra Aberta. (ECO, 2005, p. 165)

Quando Umberto Eco faz essa afirmação está se referindo ao seu processo de criação de um romance. Ao produzir um texto teórico, ele afirma propor uma conclusão aos seus leitores. Chamo a atenção para isso porque, ainda que eu tenha me utilizado de “licença poética” para romancear essa etapa do trabalho, não podemos esquecer que o mesmo se constitui como um trabalho teórico. Nesse sentido, alguém poderia afirmar que abandonei meus leitores exatamente no momento crucial do trabalho. Contudo, apesar de não apresentar uma conclusão formal, todos os elementos para sua constituição estão presentes não apenas ao longo todo trabalho, mas principalmente nos diálogos referentes à construção do terceiro ato.

#### **4. Enfim uma conclusão... e uma perspectiva?**

Uma perspectiva para o terceiro ato poderia ser a de uma educação voltada para a autonomia. De imediato surgiria a questão: Como é possível falar em educação para autonomia? Educar não implica em um direcionamento que excluiria a possibilidade da autonomia?

---

<sup>8</sup> Inserção minha.

Ora, acredito que essas questões surgem da compreensão, ainda vigente, de autonomia apenas na sua dimensão individual, pautada por uma noção abstrata de liberdade. Ao contrário entendo que a autonomia se constitui como uma relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade, logo, ela só é pensável como uma relação social. Ou seja, a autonomia, nessa perspectiva, é uma questão política e social por meio da qual não podemos desejá-la a não ser que seja para todos, numa empreitada coletiva. Isso pressupõe a criação de instituições que oportunizem não apenas a autonomia a cada um, individualmente, mas principalmente enquanto participante de uma coletividade.

Ao mesmo tempo, o processo educativo não pode ser limitado a um espaço de aquisição de um corpo de conhecimento que vem de fora, mas deve possibilitar também relações reflexivas que oportunizem ao estudante construir práticas que levem a um cuidado especial, um cuidado de si mesmo. Assim, por meio de um exercício reflexivo sobre a liberdade e a autonomia o professor pode propor uma nova problematização da ética, enquanto um elemento que possibilita uma relação do estudante consigo mesmo e com os outros.

Fundamental nesse processo surge a *parrhesía*, que se constitui como uma prática de si e que, portanto, faz parte da construção do cuidado de si. Trata-se de uma forma de relação com o outro, que parte do princípio do franco-falar e que por isso é considerada uma ética da palavra. Penso que transformar os espaços educativos em espaços possíveis da prática da *parrhesía* por parte de estudantes e docentes é uma das formas de estabelecer uma relação entre docente e estudante que pode combater as relações hierarquizantes e, conseqüentemente, os jogos de dominação.

É isso que, há três anos, venho assumindo como prática, tanto pedagógica, como de vida. Mas essa é outra história...

## 5. Referências

CASTORIADIS, C. **A Lógica dos Magmas e a Questão da Autonomia**. In: CASTORIADIS, C. **Encruzilhadas do Labirinto II: domínios do homem**. Tradução: José Oscar de Almeida Marques. – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução: Guy Reynaud; revisão técnica de Luiz Roberto Salinas Fortes. – Rio de Janeiro: Paz e Terra. 5ª edição, 2000.

ECO, U. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Hermenêutica do Sujeito**. Trad. Marcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade: curso no Collège de France (1975 – 1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes, 3ª tiragem, 2002.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Org./Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro, RJ: Edições Graal. 1979.

LARROSA, J. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, T. T. (Org.) **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 5ª edição, 2002.

NOVAES, A. **O Risco da Ilusão**. In NOVAES, A. (Org) **O Averso da Liberdade**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

VEIGA-NETO, M. **Foucault & a Educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZANLORENZI, M. A. **O Cuidado de Si e a Autonomia sob um Olhar da Educação Matemática**. 2009. 131f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2009.

ZANLORENZI, M. A. **Relações de Poder e Educação Matemática: horizontes para uma Filosofia da Educação Matemática**. 2004. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2004.